

KECZER GABRIELLA

Az egyetemek szerepe, irányítása és működése a 21. század elején



TÖRTÉNELEMTUDOMÁNY

FÖLDRAJZTUDOMÁNY

REGIONÁLIS TUDOMÁNY

GAZDÁLKODÁSTUDOMÁNY

X 205. 105

KECZER GABRIELLA

**AZ EGYETEMEK SZEREPE, IRÁNYÍTÁSA ÉS
MŰKÖDÉSE A 21. SZÁZAD ELEJÉN**

Felsőoktatás-kutatói tanulmányok

**EGYESÜLET KÖZÉP-EURÓPA KUTATÁSÁRA
SZEGED, 2014**

KÖZÉP-EURÓPAI MONOGRÁFIÁK

**A történelemtudomány, a regionális tudomány,
a földrajztudomány, a gazdálkodás- és szervezéstudományok
művelőinek tudományos könyvsorozata**

A SZERKESZTŐ BIZOTTSÁG ELNÖKE

Dr. habil. Gulyás László, Szegedi Tudományegyetem

A SOROZAT SZERKESZTŐ BIZOTTSÁGÁNAK TAGJAI

Prof. Dr. Botos Katalin DSc, Szegedi Tudományegyetem

Prof. Dr. Hajdú Zoltán DSc, MTA Regionális Kutatások Központja

Prof. Dr. Kaposi Zoltán DSc, Pécsi Tudományegyetem

Prof. Dr. Szávai Ferenc DSc, Kaposvári Egyetem

Prof. Dr. Székely Csaba DSc, Nyugat-Magyarországi Egyetem

A KÖTET LEKTORA

Dr. Pausits Attila

SZTE Klebelsberg Könyvtár



J001088151

FELELŐS KIADÓ

Egyesület Közép-Európa Kutatására

Elnök: Dr. habil. Gulyás László

6727 Szeged, Löwy Sándor utca 37.



ISSN 2062-3712

ISBN 978-963-89724-5-3

Nyomda:

Norma Nyomdász Kft. Hódmezővásárhely

Szeged 2014

X 205 105

ELŐSZÓ

Tudományos pályám kezdete óta felsőoktatás-kutatással foglalkozom. Doktori tanulmányaim alatt az egyetemek irányításának kéréskörét vizsgáltam. „Hatékony belső irányítási rendszer kialakításának lehetősége a tradicionális magyar egyetemeken” című disszertációmát 2008 decemberében védtem meg. A fokozatszerzést követően kutatási területem kiszélesedett. Három nagy témakörrel foglalkozom: az egyetemek irányításának kérdései mellett az egyetemek szerepével és ehhez kapcsolódóan a felsőoktatás inkluzivitásának bizonyos aspektusaival, valamint a különböző felsőoktatási rendszerekkel és ezek átalakításával, a felsőoktatási szakpolitikák implementációjával.

E kötet kilenc tanulmányt tartalmaz, melyek a doktori fokozatszerzés óta eltelt öt év kutatómunkáját tükrözik, annak eredményeit foglalják össze a fenti témakörökben. Az első blokk a felsőoktatási rendszerekkel és reformokkal kapcsolatos három tanulmányt tartalmaz. Az első a hasonló történelmi örökséggel rendelkező **közép-európai országok felsőoktatási rendszereit**, azok működési feltételeit és teljesítményét mutatja be. Az elemzésből kiderül, milyen területeken sikerült a térségnek felzárkóznia az Európai Unió fejlettebb államaihoz, és miben maradt meg vagy éppen növekszik lemaradásunk. Azt is érintem, hogy hazánk felsőoktatási rendszere hogyan teljesít szomszédainkhoz képest. A második tanulmányban egy olyan országot mutatok be, melyre egyre fokozottabban figyel a világ. E számomra új, és a hazai felsőoktatás-tudomány fókuszán mindeddig kívül eső kutatás során a **kínai felsőoktatás** fejlődését dolgoztam fel a kommunista érától napjainkig. A tanulmányban kirajzolódik: Kína a felsőoktatást illetően is az ellentétek országa. A harmadik tanulmányban a hazai felsőoktatás-kutatásban is újnak számító tudományterületre, az **implementáció-kutatás** világába lépek. Azt mutatom be, milyen tényezőktől függ a felsőoktatási szakpolitikák – ha úgy tetszik, reformok – sikere; mit kell tudnunk az implementáció folyamatáról, szereplőiről, kontextusáról ahhoz, hogy megérthessük, miért valósul meg eredményesen egy kezdeményezés, és miért bizonyul kudarcnak egy másik.

A második blokkban az egyetemek szerepének változásával, ehhez kapcsolódóan a felsőoktatás inkluzivitásának két aspektusával kapcsolatos tanulmányok szerepelnek. Az első az egyetemek szerepének változását mutatja be a középkortól napjainkig, az egyetemek első generációjától a harmadik generációs intézményekig. Írásomban a felsőoktatási intézmények lokális szerepvállalására térek ki részletesen, de a hazai tudományos fősodorról

ellentétben nem az egyetemi kutatások gazdaságélénkítő hatására helyezem a hangsúlyt, hanem a **felsőoktatási intézmények társadalmi szerepére**, amely az oktatásban, a közösségnek nyújtott szolgáltatásokban és a helyi együttműködésekben bontakozik ki. Az Európa 2020 stratégia az inkluzív növekedést tűzi ki célul, melynek fontos eleme az idősek és a nők fokozottabb bevonása az oktatásba és a foglalkoztatásba. A következő két tanulmányban a felsőoktatás inkluzivitásának e két aspektusával foglalkozom. Az egyikben azt mutatom be, milyen szerepet játszik és játszhat a felsőoktatás az egész életen át tartó tanulásban. Elemzem, hogyan működik egy **éretthallgató-barát egyetem**, és bemutatok egy lehetséges szervezetfejlesztési programot az éretthallgató-fókusz erősítésére. A blokk harmadik tanulmánya az inkluzív felsőoktatás egy másik aspektusáról, a nők helyzetéről szól a felsőoktatásban és a tudományban. Statisztikai adatok alapján mutatom be, milyen területeken és mennyiben érzékelhető az úgynevezett „**üvegplafon-jelenség**” hazánkban és a világ más területein. Feltárom a női oktatókat-kutatókat akadályozó fékezőerőket.

A harmadik blokkban olvasható tanulmányok az egyetemek belső irányításának kérdéseivel foglalkoznak. Az első a jelenleginél **professzionálisabb egyetemirányítás** kialakításának négy lehetséges eszközét tárgyalja: az üzleti szférából történő vezető-kinevezés veszélyeit, a hatalommegosztáson alapuló egyetemi kormányzás előnyeit, az egyetemi vezetők képzésének szükségességét és a professzionális menedzsment-támogatás lehetőségeit mutatja be. A második tanulmány az emberi erőforrás menedzsment két, egymással összefüggő területét járja körül az egyetemeken: a **motiváció problémáit** és az **egyéni teljesítményértékelés** szükségességét. A harmadik tanulmány a **tradicionális magyar egyetemek szervezeti kultúrájával és strukturális jellemzőivel** foglalkozik. Kultúra- és struktúra-modellek segítségével jellemzem állami egyetemeinket és teszek javaslatot egy lehetséges szervezetfejlesztési irányra.

Bízom benne, hogy néhány új kutatási téma feldolgozásával és több, mások által is vizsgált probléma újszerű megközelítésével érdekes tanulmánykötet született a felsőoktatás szakértőinek és az egyetemek világa, működése iránt érdeklődőknek.

Szeged, 2014 augusztusa

Dr. Keczer Gabriella

TARTALOM

1. FELSŐOKTATÁSI RENDSZEREK ÉS REFORMOK 7

Lemaradás vagy felzárkózás: a közép-európai országok
felsőoktatásának jellemzői 9

Ellentmondások világa: a kínai felsőoktatás
átalakulása és teljesítménye 35

A felsőoktatási szakpolitikák implementációját
meghatározó tényezők 73

2. AZ EGYETEMEK VÁLTOZÓ SZEREPE; INKLUZÍV FELSŐOKTATÁS 111

Egyetemek változó szerepben: a tudomány fellegetvárától
a helyi közösség szolgálatáig 113

A felsőoktatás szerepe az élethosszig tartó tanulásban;
az éretthallgató-barát egyetemek 147

Nők a felsőoktatásban: fékezőerők és az üvegplafon-jelenség 171

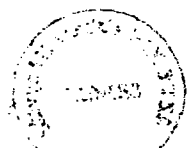
3. AZ EGYETEMEK BELSŐ IRÁNYÍTÁSÁNAK KÉRDÉSEI..... 195

Professzionális egyetemirányítás: dilemmák és megoldások 197

A motiváció problémái és az egyéni teljesítményértékelés
szükségessége a tradicionális magyar egyetemeken 225

A tradicionális magyar egyetemek kulturális és strukturális jellemzői és
szervezetfejlesztési lehetőségei az elméleti modellek tükrében 257

1. FELSŐOKTATÁSI RENDSZEREK ÉS REFORMOK



LEMARADÁS VAGY FELZÁRKÓZÁS: A KÖZÉP-EURÓPAI ORSZÁGOK FELSŐOKTATÁSÁNAK JELLEMZŐI

A közép-európai országokat – Magyarországot, Lengyelországot, Szlovákiát, a Cseh Köztársaságot és Romániát – hasonló történelmi örökség, és a rendszerváltás után hasonló fejlődési út köti össze. A következőkben ezen országok felsőoktatási rendszerét mutatom be és hasonlítom össze, az egyetemek oktatási tevékenységére fókuszálva. Szlovéniát is bevonom az elemzésbe, mert déli szomszédunk felsőoktatása sok tekintetben kiemelkedő teljesítményt mutat. A térség országainak felsőoktatási mutatóit nemcsak egymással, hanem az Európai Unió átlagával is összehasonlítom, bemutatandó lemaradásunkat vagy közeledésünket a fejlettebb államokhoz. Kutatásaim során az Eurostat, az OECD, az UNESCO, a KSH és a DPR legfrissebb rendelkezésre álló statisztikáit, valamint az Euryopedia és az Eurydice adatbázisait használtam.

1. A felsőoktatás intézményrendszere és működési feltételei

1.1. A felsőoktatási intézmények típusai

Először a közép-európai országok felsőoktatási intézményrendszerét hasonlítom össze. Az 1. táblázat a felsőoktatási intézmények típusait mutatja be képzési feladat és fenntartó szerint¹.

Úgy a fenntartó, mint a képzési feladatok alapján is Magyarország felsőoktatási rendszere a legkevésbé tagolt. A Cseh Köztársaságban és Szlovákiában elkülönül az állami és a közintézmény-típus (*public institution*). Az állami egyetemek speciális feladatokat látnak el: rendvédelmi és katonai (valamint Szlovákiában egészségügyi) képzéseket folytatnak, és az illetékes minisztérium irányítása alatt állnak. A közintézményként működő egyetemek képzési palettája nem korlátozódik az állami feladatnak minősülő területekre, és az önállóságuk is nagyobb. A Cseh Köztársaságban és Szlovéniában a felsőfokú szakképzést folytató intézmények a felsőoktatás részét képezik ugyan, de külön intézménytípust jelentenek, Lengyelországban pedig a tanár-,

¹ Az intézmények számára vonatkozóan az egyes képzési és fenntartói típusokban nem állnak rendelkezésre angol nyelven hozzáférhető, aktuális adatok, így ez a kérdéskör további kutatást igényel.

idegen nyelv és szociális munkás képzést folytató főiskolák különülnek el a nemzeti felsőoktatási rendszer többi intézményétől. (Eurypedia 2013)

1. táblázat: A közép-európai országok felsőoktatási intézményei

CSEH KÖZ-TÁRSASÁG	INTÉZMÉNY-TÍPUSOK KÉPZÉS SZERINT			
	felsőoktatási képzést folytató			felsőfokú szakképzést folytató
	egyetem		nem egyetem	
	INTÉZMÉNY-TÍPUSOK FENNTARTÁS SZERINT			
	közintézmény	állami működte-tésű	magán	
MAGYAR-ORSZÁG	INTÉZMÉNY-TÍPUSOK KÉPZÉS SZERINT			
	egyetemek		főiskolák	
	INTÉZMÉNY-TÍPUSOK FENNTARTÁS SZERINT			
	állami		nem állami	
LENGYEL-ORSZÁG	INTÉZMÉNY-TÍPUSOK KÉPZÉS SZERINT			
	egyetem	nem egyetem		főiskola
		magasabb szakiskola	szakiskola	
	INTÉZMÉNY-TÍPUSOK FENNTARTÁS SZERINT			
	közintézmény		nem közintézmény	
ROMÁNIA	INTÉZMÉNY-TÍPUSOK KÉPZÉS SZERINT			
	egyetem, intézmény, akadémia, posztgraduális képzőhely, doktori képző-hely			
	INTÉZMÉNY-TÍPUSOK FENNTARTÁS SZERINT			
	nincs adat			
SZLOVÁKIA	INTÉZMÉNY-TÍPUSOK KÉPZÉS SZERINT			
	egyetem		szakmai képzést folytató intéz-mény	
	INTÉZMÉNY-TÍPUSOK FENNTARTÁS SZERINT			
	közintézmény	állami		magán
SZLOVÉNIA	INTÉZMÉNY-TÍPUSOK KÉPZÉS SZERINT			
	felsőoktatási intézmény			felsőfokú szakképző intézmény
	egyetem	különálló intézmény		
	INTÉZMÉNY-TÍPUSOK FENNTARTÁS SZERINT			
	állami		magán	

Forrás: Eurypedia 2013 alapján saját szerkesztés

1.2. Intézményi autonómia

A poszt-szocialista országokban különösen fontos kérdés az egyetemek autonómiája. Az Európai Egyetemek Szövetsége az egyetemek önállóságát négy dimenzióban vizsgálja: szervezeti, pénzügyi, személyügyi és akadémiai

autonómia tekintetében. A szervezeti autonómia mértékének meghatározásánál a következő szempontokat veszik figyelembe: ki (azaz külső szereplő vagy az egyetem) nevezi ki a rektort; előírja-e a törvény a rektorral szembeni elvárásokat vagy az egyetem határozhatja meg ezeket; előírja-e a törvény az egyetem belső struktúráját vagy az egyetem dönthet erről; alapíthat-e az egyetem gazdasági társaságot; van-e tanácsadó testület az egyetemirányításban, és ki nevezi ki ezek tagjait. A pénzügyi autonómia mértékének meghatározásában szerepet játszik, hogy milyen mértékben „címkezett” az állami támogatás; a pénzmaradványt az egyetem megtarthatja-e és szabadon használhatja-e fel; vehet-e fel kölcsönt; tulajdonolhat-e ingatlant; a tandíj-megállapítás az egyetem joga-e. A személyügyi autonómia mértékének meghatározásánál azt veszik figyelembe, hogy mennyire szabad a munkaerő-gazdálkodás (kinevezés, elbocsátás, előléptetés) és a bérek meghatározása. Az akadémiai autonómia mértékének meghatározásánál a következő szempontokat veszik figyelembe: ki határozza meg a hallgatói létszámot, a felvételi kritériumokat, az oktatás nyelvét, az oktatott tartalmat, és hogyan lehet új képzési programot indítani. Az egyes szempontok különböző súllyal esnek latba.

Az eredmények alapján négy klasztert alakítanak ki: igen nagy mértékben autonóm, nagy mértékben autonóm, közepesen autonóm és kis mértékben autonóm felsőoktatási intézményekkel rendelkező ország-csoportot. A 2. táblázat a felmérésben résztvevő közép-európai országok² értékelését és helyezését mutatja a 28 országból álló autonómia-rangsorban 2010-ben.

2. táblázat: A felsőoktatási intézmények autonómiája

	SZERVEZETI AUTONÓMIA			PÉNZÜGYI AUTONÓMIA		
	Helyezés	Autonómia	Klaszter	Helyezés	Autonómia	Klaszter
PL	13	67 %	nagy	18	54 %	közepes
HU	16	59 %	közepes	6	71 %	nagy
CZ	22	54 %	közepes	21	46 %	közepes
SK	25	49 %	közepes	7	70 %	nagy

	SZEMÉLYÜGYI AUTONÓMIA			AKADÉMIAI AUTONÓMIA		
	Helyezés	Autonómia	Klaszter	Helyezés	Autonómia	Klaszter
PL	12	80 %	nagy	15	63 %	nagy
HU	17	66 %	nagy	24	47 %	közepes
CZ	3	95 %	igen nagy	22	52 %	közepes
SK	23	54 %	közepes	18	56 %	közepes

Forrás: EUA 2010 alapján saját szerkesztés

2 Románia és Szlovénia nem szerepelt a felmérésben.

A szervezeti autonómia a felmérés szerint Lengyelországban a legnagyobb és Szlovákiában a legkisebb. Néhány érdekes összehasonlítás a szervezeti autonómia tekintetében: Lengyelország az egyetlen, ahol a rektort nem külső szereplő nevezi ki. Két országban (Magyarország, Lengyelország) a rektorral szembeni elvárásokat törvény írja elő, a másik kettőben nem. A rektor szolgálati idejét illetően csak Magyarországon van mozgásteret az egyetemeknek. Két országban (Magyarország, Lengyelország) az egyetemek maguk határozzák meg a belső struktúrájukat. A Cseh Köztársaságban törvényi előírás a kari struktúra; a karok irányítását is meghatározza a törvény, kar alapításához vagy összevonásához pedig az akkreditációs testület véleménye szükséges. Szlovákiában nemcsak az egyetemeket, hanem azok karait is felsorolja a törvény, így a változtatáshoz törvénymódosításra van szükség. Szlovákiában csak nonprofit szervezetet alapíthatnak az egyetemek, a másik három országban forprofit társaságot is, de Lengyelországban csak olyat, amely az egyetem küldetésével összhangban van. Ami a tanácsadó testületet (hazánkban: gazdasági tanács) illeti, csak Lengyelországban nem kötelező ilyen létrehozni, és csak Magyarországon nem egyeztetnek az egyetemekkel a külső tagokról.

A pénzügyi autonómia a felmérés szerint Magyarországon a legnagyobb (ez véleményem szerint vitatható, lásd később), de a rangsorban közvetlenül hazánk után következik Szlovákia. A legkisebb a pénzügyi autonómia a cseh egyetemeken. Néhány érdekes összehasonlítás a pénzügyi autonómia tekintetében: Magyarországon és Szlovákiában tág kategóriákat határoznak meg az állami támogatásban, de nem lehetséges az átcsoportosítás az egyes kategóriák között. A Cseh Köztársaságban a támogatásnak csak a 80%-a címkézett, Lengyelországban két kategória van: oktatás és fejlesztés/infrastruktúra, a kutatási támogatást közvetlenül a karok kapják. Magyarországon és Szlovákiában a maradványt az egyetemek megtarthatják és szabadon használhatják (az állami magyar egyetemeken azonban nem jellemző a maradvány-képződés – K.G.). A Cseh Köztársaságban a maradvány 5%-át tarthatják meg, Lengyelországban pedig csak beruházásra fordíthatják. Az egyetemek csak Magyarországon nem vehetnek fel kölcsönt, Szlovákiában a hitelfelvétel mértéke korlátozott, a Cseh Köztársaságban és Lengyelországban szabadon folyamodhatnak hitelhez az egyetemek. Az egyetemek csak Magyarországon nem tulajdonosai az ingatlanoknak, a szlovák egyetemek szabadon el is adhatják azokat. Lengyelországban az államtól kapott épületet kormányzati engedéllyel lehet eladni. Magyarországon és Szlovákiában az egyetemek állapíthatják meg a tandíjat (ez hazánk esetében nem felel meg a

valóságának – K.G.), Lengyelországban a tandíjplafon meghatározott, a Cseh Köztársaságban pedig nincs tandíj.

A személyügyi autonómia a felmérés szerint kimagaslóan nagy a Cseh Köztársaságban, a legalacsonyabb pedig Szlovákiában. Néhány érdekes összehasonlítás a személyügyi autonómia tekintetében: csak Lengyelországban teljesen szabad a munkaerő-gazdálkodás; a többi országban bizonyos kinevezések esetében külső jóváhagyás szükséges. A Cseh Köztársaságban a fizetéseket az egyetemek határozzák meg, Magyarországon és Lengyelországban a fizetési sávok központilag meghatározottak, míg Szlovákiában ugyan központilag meghatározzák a béreket, de a munkáltatók ezt 100%-kal növelhetik. A Cseh Köztársaságban az egyetemi dolgozók elbocsátása nincs speciálisan szabályozva (csak az általános munka-törvénykönyv vonatkozik rájuk is) A Cseh Köztársaságban és Lengyelországban a főállású oktatók nagyobb védelmet élveznek, mint más munkavállalók, Magyarországon és Szlovákiában pedig nagyon részletesen szabályozzák az oktatók és az adminisztratív személyzet elbocsáthatóságát is. Érdekes, hogy a vezető oktatók előléptetéséről mind a négy országban szabadon döntenek az egyetemek, miközben az EU 16 országában nem (például általában csak akkor lehetséges előléptetés, ha megüresedik egy státusz).

Az akadémiai autonómia a felmérés szerint a legnagyobb Lengyelországban, és a legalacsonyabb Magyarországon. Néhány érdekes összehasonlítás az akadémiai autonómia tekintetében: egyedül Lengyelország az, ahol a hallgatói létszámot az egyetemek határozzák meg. A másik három országban az állam meghatározza az államilag finanszírozott helyeket, a Cseh Köztársaság esetében ezt tárgyalás előzi meg. Csak Magyarországon határozza meg külső szereplő az alapszakos felvételi kritériumokat, a másik három országban ez az egyetemek joga. Magyarországon, a Cseh Köztársaságban és Szlovákiában minden új alapszakos program-indítást akkreditáltatni kell. Lengyelországban, ha egy szak rajta van az országos szaklistán és az egyetem megfelel az alapkövetelményeknek (például a főállású oktatók megfelelő száma), akkor szabadon indíthatja azt. Magyarországon, Lengyelországban és Szlovákiában az egyetemek szabadon döntenek az oktatás nyelvéről, a Cseh Köztársaságban idegen nyelvű képzésért nem jár állami támogatás. Magyarországon, a Cseh Köztársaságban és Szlovákiában az oktatott tartalmat az egyetemek határozzák meg. Lengyelországban az oktatási tartalom 40%-a elő van írva, de ez nem az egyes kurzusok tematikájára vonatkozik, csak azokra az ismeret-területekre,

amelyeket érinteni kell az oktatás során (Magyarországon ezt az egyes szakok akkreditációs anyaga tartalmazza – K.G.)

Összességében megállapítható, hogy a szervezeti és az akadémiai autonómia tekintetében a közép-európai országok egységesen az európai rangsor alsó felében foglalnak helyet. A térség elmaradása a nyugat-európai felsőoktatási rendszerektől az akadémiai autonómia területén a legnagyobb. Ez azért is érdekes, mert a hatalommegosztáson alapuló egyetemi kormányzás³ bevezetésére irányuló reform-törekvéseket hazánkban éppen azért utasította el a felsőoktatási közösség, mert az akadémiai autonómiát látták veszélyben. Ugyanakkor azokban az európai országokban, ahol már áttértek a hatalommegosztáson alapuló egyetemi kormányzásra, jóval nagyobb az egyetemek akadémiai szabadsága, mint a közép-európai országokban. A pénzügyi autonómia tekintetében Magyarország és Szlovákia – legalábbis a felmérés szerint – az európai rangsor első felében foglal helyet és sokkal jobb pozícióban van, mint a másik két ország. A személyügyi autonómia tekintetében pedig igen nagy a különbség a négy ország között, ennek megfelelően „elszórtan” helyezkednek el a rangsorban. Mind a négy mutatót figyelembe véve a lengyel egyetemek élvezik a legnagyobb függetlenséget.⁴

1.3. A felsőoktatás finanszírozása

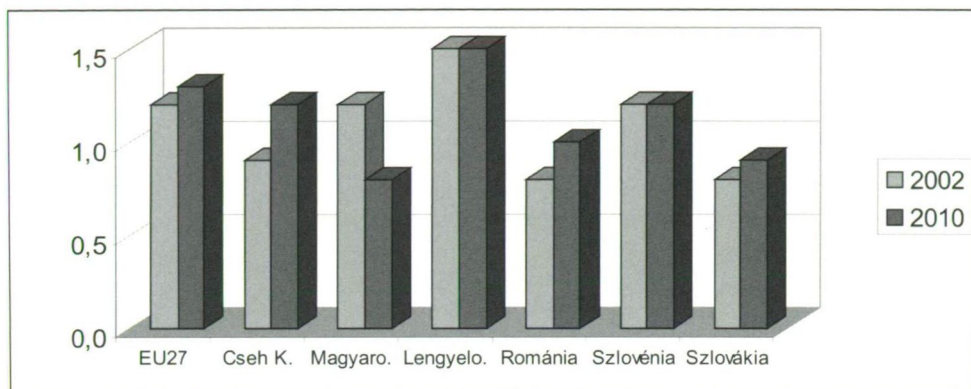
A felsőoktatás finanszírozásának gyakran vizsgált mutatója, hogy a hazai össztermék hány százalékát fordítják az egyes országok a felsőoktatási intézményekre (1. ábra).

3 Lásd a professzionális egyetemirányításról szóló tanulmányt.

4 A 2010-es felmérés eredményeihez képest Kováts a következőket rögzíti a magyar egyetemek autonómiájával kapcsolatban:

- A szervezeti autonómiát szűkítette a rektorok kinevezési gyakorlatának változása (az új FTV szerint a szenátus csak javaslatot tesz a rektor személyére, a döntést a minisztérium hozza meg), és hasonló a hatása annak, hogy a gazdasági főigazgatót és a belső-ellenőrt nem a rektor nevezi ki, hanem a miniszter.
- A finanszírozás átláthatatlansága és kiszámíthatatlansága, valamint a kancellár kinevezése csökkentette a pénzügyi-gazdálkodási autonómiát.
- A személyügyi autonómia csökkenését jelenti, hogy a nyugdíjas korú oktatóknak választaniuk kell a munkavégzés és a nyugdíj között. (Kováts 2014)

1. ábra: Éves felsőoktatási ráfordítás (állami és a magánintézmények)
a GDP %-ában, ISCED 5-6. szint⁵



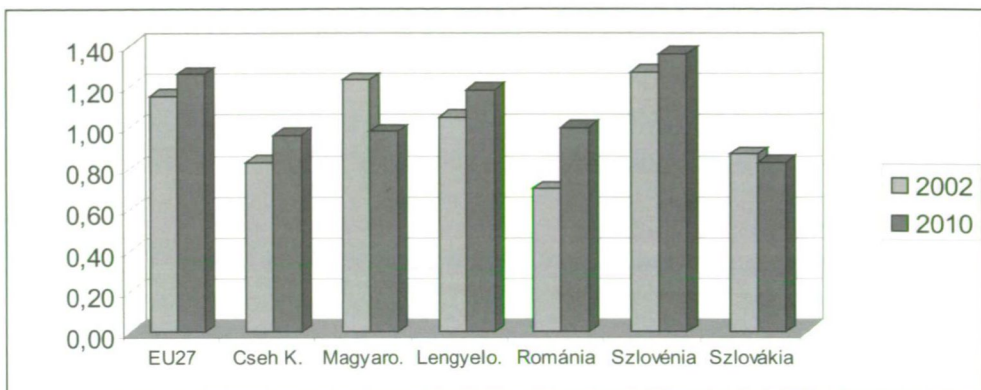
Forrás: Eurostat alapján saját szerkesztés

Mint látható, 2002-ben csak Lengyelország GDP-arányos felsőoktatási ráfordítása múlt felül az EU átlagát, Magyarország és Szlovénia mutatója pedig megegyezett azzal. A többi közép-európai ország jelentősen kisebb hányadát fordította a hazai össztermékének a felsőoktatásra. 2010-re a Cseh Köztársaság jelentősen növelte ezt a hányadot, megközelítve az EU átlagot, és a román, valamint a szlovák tendencia is kedvező. Magyarországon azonban éppen ennek ellenkezője történt: 1,2%-ról 0,8%-ra csökkent a felsőoktatásra fordított GDP-hányad, ezzel pedig hazánk az élbolyból a sor végére esett vissza.

A felsőoktatásra fordított közkiadások kissé eltérő képet mutatnak (2. ábra).

5 Az ISCED (International Standard Classification of Education) egy 1997-ben kidolgozott egységes nemzetközi oktatási osztályozási rendszer. A felsőoktatást az 5A (hosszabb, elméleti jellegű képzés, hazánkban az alap- és mesterképzések) és 5B (rövidebb, gyakorlatorientált képzés, hazánkban a felsőfokú szakképzések) szintek, valamint a doktori képzés 6. szintje fedik le. 2011-ben a rendszert átalakították, de ez a felhasznált statisztikai adatokat még nem érinti; az adatgyűjtés a 2014. évtől kezdődően történik az új rendszer alapján.

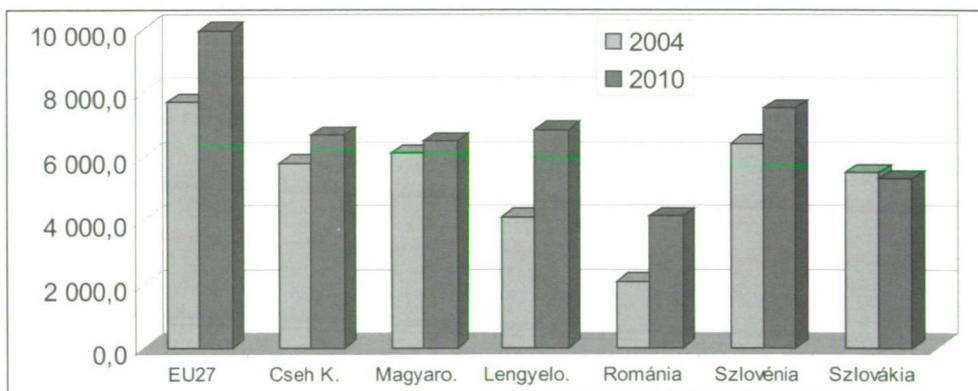
2. ábra: A felsőoktatásra fordított közkiadások a GDP %-ában, ISCED 5-6.



Forrás: Eurostat alapján saját szerkesztés

2010-ben a térségben csak Szlovénia múlta felül az EU átlagát, Lengyelország pedig megközelítette azt. Szlovákiában számottevően alacsonyabb volt a felsőoktatásra fordított közkiadás. 2002-höz képest négy államban is nőtt a felsőoktatásra fordított közpénz a GDP arányában az EU egészéhez hasonlóan. Hazánk esetében ebben a mutatóban is szembejövő a visszaesés, miközben Románia impresszív növekedést produkált, megelőzve a korábban élen járó Magyarországot. Azt, hogy ténylegesen mennyi pénzből működik a felsőoktatás nem a fenti mutató, hanem az egy hallgatóra jutó összeg tükrözi. A 3. ábra vásárlóerő standardon kifejezve mutatja be ezt az összeget.

3. ábra: Egy hallgatóra jutó éves ráfordítás az állami felsőoktatási intézményekben Euro PPS-ben, ISCED 5-6. szint

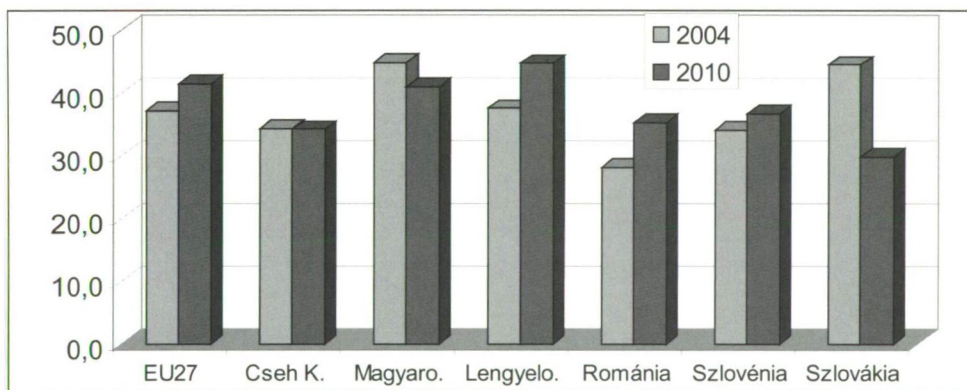


Forrás: Eurostat alapján saját szerkesztés

A térségben az egy hallgatóra jutó összeg az EU átlag fele. Romániában és Szlovákiában a legalacsonyabb ez a mutató, ráadásul utóbbiban – egyedülálló módon – 2004-hez képest csökkent az összeg. Lengyelország és Románia ezzel szemben jelentős előrelépést mutat. A legjobban ezen a téren is Szlovénia teljesít. Szomorú, hogy 2003-ban a térségben hazánk az élbolyban volt ebben a mutatóban, 2010-re viszont nagyra nyílt az olló hazánk és az EU-átlag között. Az pedig sokkoló adat, hogy míg Magyarországon kevesebb mint 6.500 Euro PPS jut egy hallgatóra, addig a skandináv államokban 15.000, Svájcban közel 17.000, Japánban pedig 20.500, azaz van, ahol több mint háromszor akkora összeg jut egy hallgatóra, mint nálunk. (OECD 2013)

Érdemes azonban azt is megvizsgálni, hogy az egyes országokban az egy főre jutó hazai össztermék és az egy hallgatóra jutó finanszírozás aránya hogyan alakul (4. ábra).

4. ábra: Az egy hallgatóra jutó ráfordítás az állami felsőoktatási intézményekben az egy főre jutó GDP %-ában, ISCED 5-6. szint



Forrás: Eurostat alapján saját szerkesztés

Lengyelországban az egy főre jutó GDP-nek nagyobb hányada jut egy hallgatóra, mint az EU egészében, Magyarországon pedig azzal megegyező. A fentebb említett skandináv államokban ez az arány 45% körüli, csak kevéssel nagyobb, mint nálunk, összességében mégis háromszor annyi finanszírozás jut egy hallgatóra. Megállapítható tehát, hogy hazánkban – és a térségben – az alacsony hazai össztermékkel függ össze az egy hallgatóra jutó csekély finanszírozás. 2004-hez képest hazánkban ez a mutató is romlott, számottevőbben azonban Szlovákiában. A Cseh Köztársaság stagnálást, a térség fennmaradó három országa, miképpen az EU egésze is, előrelépést mutat.

Érdekes mutató, hogy az oktatási ráfordítások hány százaléka jut a felsőoktatásra (3. táblázat)⁶

3. táblázat: Felsőoktatási kiadások az oktatási kiadások %-ában (2010)

CSEH K.	MAGYARO.	LENGYELO.	ROMÁNIA	SZLOVÉNIA
24,0	19,3	30,2	31,6	19,5

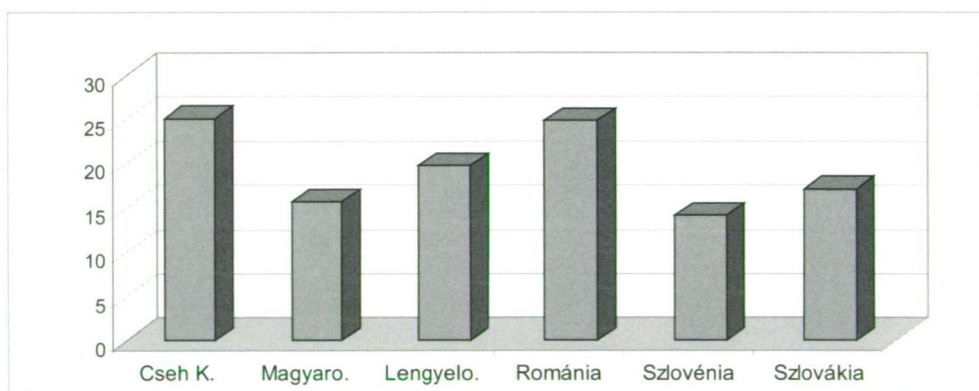
Forrás: EACEA 2013 alapján saját szerkesztés

Az oktatási ráfordítások legkisebb hányada Magyarországon jut a felsőoktatásra, és hasonló az arány Szlovéniában is. Romániában és Lengyelországban ezzel szemben magas ez a hányad.

1.4. A hallgató/oktató arány, az egyetemi alkalmazottak státusa

Fontos, az oktatómunka lehetőségeit befolyásoló tényező az egy oktatóra jutó hallgatók száma (5. ábra). A hallgatói létszám csökkenésével ez a kérdés erőteljesen felmerült hazánkban.

5. ábra: Egy oktatóra jutó hallgatók száma (2012)



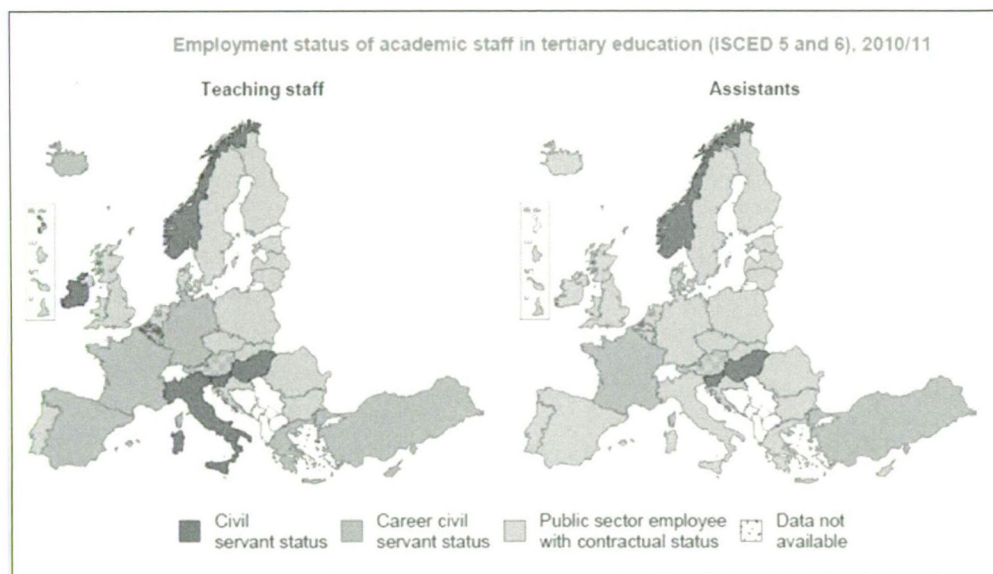
Forrás: Eurostat alapján saját számítás és szerkesztés

⁶ Szlovákiára vonatkozóan nincs adat.

A legtöbb hallgató Romániában és a Cseh Köztársaságban jut egy oktatóra, a legkevesebb pedig Szlovéniában. 2011-ben az EU21-ben átlagosan 15,9 hallgató jutott egy oktatóra, Magyarországon 16,8 (OECD 2013), az USA-ban 14,2 ⁷ (UNESCO), vagyis hazánkban nem tekinthető nagynak az oktatói létszám.

A 6. ábra a felsőoktatási dolgozók státusát mutatja.⁸

6. ábra: A felsőoktatási dolgozók (oktatók és segítő személyzet) státusza a 2010/11-es tanévben



Forrás: Eurydice

A közép-európai országok közül csak Magyarországon és Szlovéniában vannak a felsőoktatási dolgozók közalkalmazotti státusban, a többi államban szerződéses alkalmazottai a közszektorban.

1.5. Hallgatói terhek és támogatások

A következőkben azt mutatom be, hogy a közép-európai országokban milyen fizetési kötelezettségeik vannak a hallgatóknak (4. táblázat).

⁷ A Harvardon átlagosan 7 hallgató jut egy oktatóra (Forbes magazin).

⁸ A közalkalmazotti státust a sötét szín jelöli. A világosabb színek az ennél kevésbé védett és kötött foglalkoztatási formákat jelentik.

4. táblázat: Hallgatói díjak (2012/13-as tanév)

	TANDÍJ	EGYÉB DÍJAK
CSEH KÖZTÁR- SASÁG	alapesetben ⁹ nincs; a rektornak egyedi esetekben joga van csökkenteni vagy elengedni	egyszeri felvételi díj (kb. € 20) képzésenként
MAGYAR- ORSZÁG	költségtérítés vagy rész-költségtérítés a teljesidejű (nappalis) és részidejű (levelezős) hallgatók esetében, ha nem államilag finanszírozott helyen tanulnak; a hallgatók a tanulmányi eredményük alapján átsorolhatók	(vizsgaisméltési, különeljárásí díjak – K. G.)
LENGYEL- ORSZÁG	a teljesidejű hallgatók alapesetben nem fizetnek; más esetben az összeget a rektor állapítja meg a szenátus által elfogadott elvek alapján	egyszeri felvételi díj (kb € 20) képzésenként; adminisztrációs díj (kb. € 41/év)
ROMÁNIA	költségtérítés, ha a hallgató nem államilag finanszírozott helyen tanul; az összeget a szenátus határozza meg a képzés költségei alapján	felvételi és adminisztrációs díj, vizsgaisméltési díj
SZLOVÁKIA (köz- és állami FOI-k)	a teljesidejű hallgatók alapesetben nem fizetnek; a részidejű hallgatók tandíjat fizetnek; a maximumokat a kormányzat határozza meg; a rektornak egyedi esetekben joga van csökkenteni vagy elengedni	admin. díjat minden hallgató fizet; a tandíj és a többi díj együttesen nem lehet több a teljesidejű képzés átlagos költségeinek 50%- ánál
SZLOVÉNIA	költségtérítés, ha a hallgató nem államilag finanszírozott helyen tanul; a díjmegállapítás elvei központiilag szabályozottak	az intézmények bárkitől kérhetnek beiratkozásí díjat, pótvizsgadíjat, és térítést a plusz szolgáltatásokért

Forrás: Eurypedia alapján saját szerkesztés

A felsőoktatás exkluzívtásával vagy inkluzívtásával összefüggő fontos kérdés, hogy a hallgató miből gazdálkodik: alapvetően saját jövedelméből, a családja támogatásából fedezi a tanulmányait vagy állami támogatásból, állami hitelből (5. táblázat).

9 Alapesetnek tekinthető az első diploma megszerzése, és az, ha a hallgató a rendes képzési időn belül befejezi tanulmányait.

5. táblázat: A hallgatók és a családok támogatása (2012/13-as tanév)

	CSALÁDI TÁMOGATÁS	DIÁKHITEL
CSEH KÖZTÁR- SASÁG	egy szülőnek adókedvezmény a hallgató 26 éves koráig; családi pótlék csak az alacsony jövedelműeknek	nincs
MAGYAR- ORSZÁG	nincs	Diákhitel I: ált. célú, maximált összegű max. 5 évre, évente 10 hónapon keresztül, 40 éves korig lehet igénybe venni; Diákhitel II: csak tandíjra, nincs maximálva; egy hallgató mindkét hitelt felveheti
LENGYEL- ORSZÁG	családi adókedvezmény a hallgató 25 éves koráig szoc. helyzet alapján; családi pótlék csak az alacsony jövedelműeknek	diákhitel (ker. bankoktól, állami támogatással) 25 éves korig, ha a család 1 főre jutó nettó jövedelme max. kb. € 500/hó; szegény családok esetében az állam 100% ill. 70% garanciát vállal, jövedelemtől függően
ROMÁNIA	nincs	nincs
SZLOVÁKIA (köz- és állami FOI-k)	családi pótlék és adókedvezmény a teljesidejű hallgatók családjának 25 éves korig a normál tanulmányi idő alatt	oktatástámogatási alapból minden teljesidejű hallgatónak az első képzéséhez a képzés mindhárom szintjén; a min. és max. összeg, min. és max. visszafizetési idő meghatározott; 2012/13: államilag támogatott kölcson minden hallgatónak a teljes tanulmányi időre
SZLOVÉNIA	adókedvezmény minden szülőnek minden gyerek után, aki 26 éves kora előtt kerül a felsőoktatásba	nincs

Forrás: Eurypedia alapján saját szerkesztés

Ezek a területeken jelentős különbségek vannak a közép-európai országok között. Teljes tandíjmentesség csak a Cseh Köztársaságban van. Magyarországon, Romániában és Szlovéniában jellemző az a sajátos rendszer, hogy államilag finanszírozott és nem finanszírozott helyek is vannak mind a nappali, mind a levelező képzésben. Ez a rendszer nem jellemző Nyugat-Európa országaiban. Csak két államban nem kap a hallgatók családja semmilyen támogatást vagy kedvezményt: Magyarországon és Romániában, miközben olyan nyugat-európai államokban is van kedvezmény, mint például Belgium, Németország, Írország, Franciaország, Olaszország, Ausztria, Portugália. (Eurypedia, Eurydice, OECD 2013) Az Eurostudent legfrissebb felmérése szerint Magyarországon a hallgatók bevételeinek több mint fele a családjuktól származik, a saját kereset körülbelül 30%, az állami támogatás alig több, mint 10%. (Eurostudent 2014)

2. Hallgatók és diplomások

2.1. A felsőoktatásba belépők aránya

A 6., 7. táblázat és a 7. ábra a felsőoktatásba belépők összesített nettó rátáját mutatja az utóbbi 10 évben a felsőoktatás különböző szintjein.¹⁰

6. táblázat: Belépési arányok ISCED 5A szinten

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Cseh K.	25	30	30	33	38	41	50	54	57	59	60	60
Mo.	55	56	62	69	68	68	66	63	57	53	54	52
Lo.	65	68	71	70	71	76	78	78	83	85	84	81
Szlovák K.	37	40	43	40	47	59	68	74	72	69	65	61
Szlovénia	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	40	46	50	56	61	77	75
EU21	46	47	49	50	52	53	54	54	54	56	59	59

Forrás: OECD 2013 alapján saját szerkesztés

Az ISCED 5A szinten belépők aránya Magyarország kivételével mindenütt emelkedett, és ennek következtében csak hazánkban van ez a mutató az európai

¹⁰ A felsőoktatásban való részvétel nettó rátája az OECD rendszerében azt mutatja meg, hogy egy adott korcsoportba tartozó népesség hány százaléka lép be első alkalommal a felsőoktatás adott szintjére. Az összesített arányszám minden korosztály rátáját akkumulálja.

uniós átlag alatt. Ez a tény azért szomorú, mert 2000-ben még az élen jártunk, meghaladva az EU21 átlagát. Figyelemre méltó, hogy a lengyelországinál magasabb felsőoktatási belépési arány a ezen a szinten jelenleg nincs az Európai Unióban.¹¹

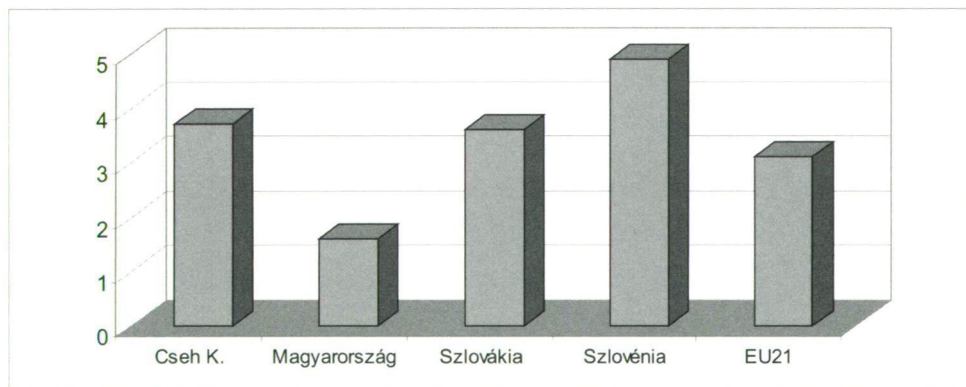
7. táblázat: Belépési arányok ISCED 5B szinten

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Cseh K.	9	7	8	9	10	8	9	8	9	8	9	9
Mo.	1	3	4	7	9	11	10	11	12	14	16	17
Lo.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Szlovák K.	3	3	3	3	2	n.a.	n.a.	n.a.	1	1	1	1
Szlovénia	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	49	43	38	32	32	19	18
EU21	11	13	12	12	12	16	16	15	14	14	15	15

Forrás: OECD 2013 alapján saját szerkesztés

Az ISCED 5A szinten hazánkban tapasztalható negatív tendenciát bizonyos tekintetben kompenzálhatja, hogy 5B szinten Magyarország az utolsóból a második helyre lépett elő (Szlovénia után, ahol az arány azonban folyamatosan és jelentősen csökken, miközben hazánkban emelkedik), és csak hazánk és Szlovénia haladja meg az európai uniós átlagot. Lengyelország és Szlovákia lemaradása szembeötlő.

7. ábra: Belépési arányok doktori képzésen (ISCED 6)

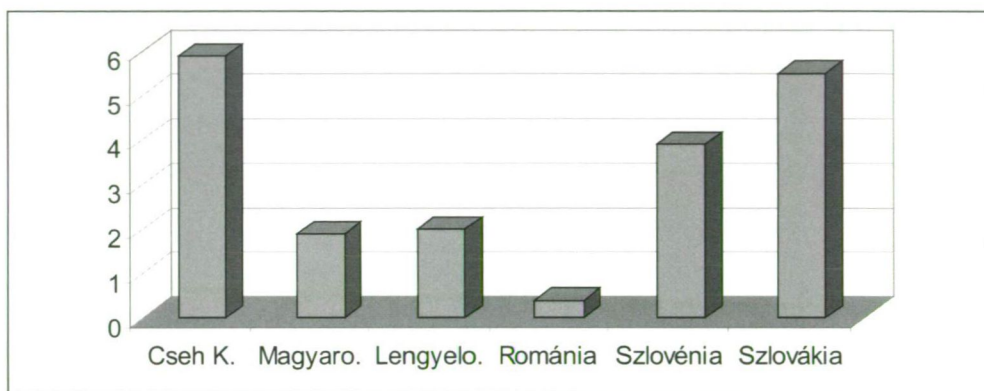


Forrás: OECD 2013 alapján saját szerkesztés

¹¹ Portugália 98%-ot jelentett, de az OECD szerint ez az adat túlbecsült lehet.

A doktori képzést tekintve Magyarország lemaradása szembetűnő; a doktori képzésbe belépők aránya a legalacsonyabb az adatot szolgáltató 4 ország közül, és jelentősen elmarad az EU átlagától. A rangsort Szlovénia vezeti az EU-átlagot messze meghaladó aránnyal. Hasonló képet kapunk, ha a doktori képzésben résztvevők arányát az összes felsőoktatási hallgatóra vetítjük (8. ábra).

8. ábra: Doktori képzésben résztvevő hallgatók aránya az összes hallgató körében



Forrás: Eurostat alapján saját számítás és szerkesztés

Figyelemre méltó, hogy Szlovénia 7 év alatt megnégyszerezte a doktori képzésben résztvevők számát (8. táblázat).

8. táblázat: Doktori képzésben résztvevő hallgatók számának változása

	2005	2012
Cseh K.	24 907	26 105
Magyarország	7 941	7 254
Lengyelország	33 040	40 263
Románia	22 348	23 818
Szlovákia	10 290	12 145
Szlovénia	964	4 098

Forrás: Eurostat alapján saját szerkesztés

2.2. A felsőoktatásba belépők megoszlása az egyes képzési területek között

Folyamatos szakmai és társadalmi vita tárgyát képezi hazánkban, hogy mely képzési területeken kellene csökkenteni és melyeken kellene növelni a hallgatók számát. A 9. táblázat a felsőoktatásba belépők megoszlását mutatja az egyes képzési területek között.

9. táblázat: A felsőoktatásba belépők megoszlása az egyes képzési területek között % (2011)¹²

	Bölcsészet, művészet, oktatás	Társ. tud., üzlet, jog	Mérnöki, műszaki	Term. tud.	Eü, szociális	Szolgáltatások	Informatika	Mezőgazd.
Cseh K.	18	31	15	13	13	7	6	4
Mo.	13	40	14	8	9	13	4	2
Lo.	20	34	17	9	9	9	4	2
Szlovák K.	20	26	17	10	18	6	4	3
EU21	19	31	15	11	14	6	4	2

Forrás: OECD 2013 alapján saját szerkesztés

Megállapíthatjuk, hogy hazánk értékei nem térnek el jelentősen az EU-átlagtól és nincs számottevő különbség egyes közép-európai országok között sem. A társadalomtudományi, üzleti és jogi területeket valóban nagyobb arányban választják a hallgatók Magyarországon mint Európa egészében, de – a gyakran hangoztatottakkal szemben – nem a műszaki terület, hanem a bölcsészet és pedagógia, valamint a természettudományok rovására. Vagyis az EU-átlaghoz képest nem mérnökből lesz kevés hazánkban a közeljövőben, hanem természettudósból és tanárból. Jó tudni azt is, hogy a társadalomtudományi, üzleti és jogi területeken számos fejlett országban annyi vagy megközelítőleg annyi a hallgatók aránya, mint

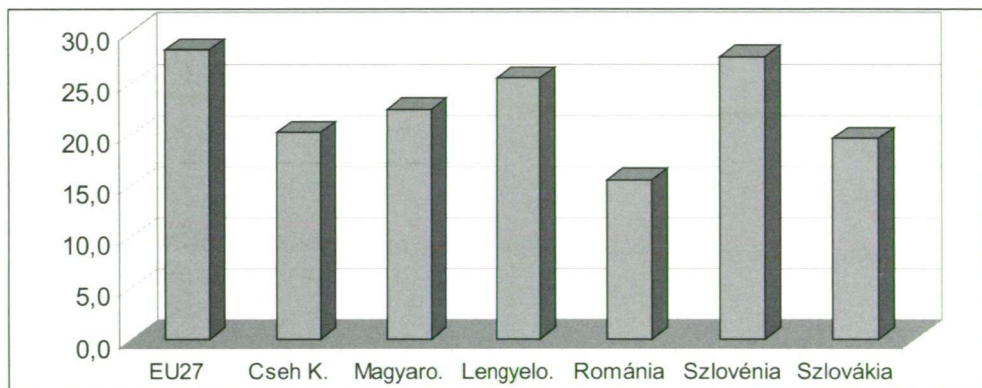
12 A magyar felsőoktatásban a rendszerváltás időszakában a hallgatók 37 százaléka pedagógusképzésben, 20 százaléka műszaki képzésben, 10–10 százalék egészségügyi és gazdasági területen, 4-5 százalék jogtudományokban, társadalomtudományokban és a mezőgazdasági területeken tanult. Az elmúlt 20 év „nagy vesztese” a pedagógusképzés volt. (Harsányi, Vincze 2012) 2014-ben a felvételi jelentkezések a tanárszakok népszerűségének kismértékű növekedését mutatják, feltehetően a pedagógus életpálya-modell bevezetésének és az ezzel járó bérszint-emelkedésnek köszönhetően. (felvi.hu)

nálunk; ilyen például Dánia (40%), Franciaország (39%), Hollandia (38%), Svájc (37%). A bölcsészet, művészet, oktatás képzési területeken tanulók aránya meghaladja Magyarországot olyan országokban, mint Ausztria (28%), Svédország (25%), Egyesült Királyság (24%), Németország (23%). (OECD 2013)

2.3. A felsőfokú végzettségűek aránya

Az Európai Unió egyik legfontosabb célkitűzése a felsőfokú végzettségűek arányának növelése a társadalomban. A 9. ábra ezt az arányt mutatja közép-európai országokban.

9. ábra: Felsőfokú (ISCED 5-6) végzettséggel rendelkezők aránya a 25-64 éves korosztályban (2013)



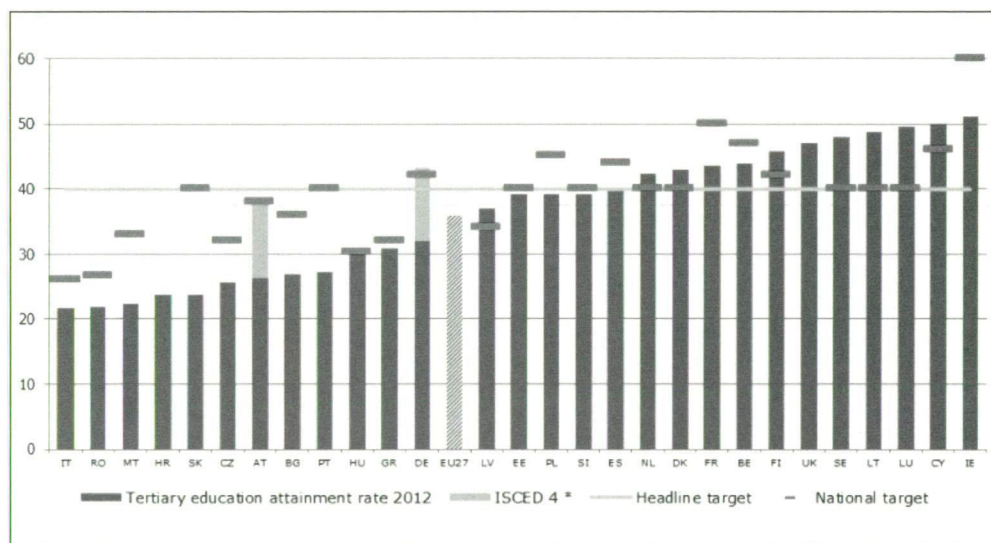
Forrás: Eurostat alapján saját szerkesztés

Mint látható, a vizsgált országok mindegyikében az Európai Unió átlagánál alacsonyabb a diplomások aránya, de Szlovénia teljesítménye e mutatóban számottevően nem különbözik attól.

Az EU az „Európa 2020” stratégiában azt a célt tűzte ki, hogy átlagosan 40%-ra emeli a felsőfokú végzettséggel rendelkezők arányát a 30-34 évesek körében. Az egyes országok is meghatározták a maguk nemzeti célkitűzéseit. (A 10-es ábrán ezeket az országonkénti vonalak jelölik, a 2012-es állapotot az oszlopdiagramok). A vizsgált országok közül Lengyelország vállalt a legtöbbet, 45%-ot, és 2012-ben 40% volt a diplomások aránya. Szlovénia vállalta az EU általános 40%-os arányát, és már 2012-re teljesítette is. Magyarország csak 30,3%-os célt fogalmazott

meg, és ezt a szerény vállalást 2012-ben teljesítette. Románia vállalása szintén szerény, 26,7%-os, és 20% fölött volt 2012-ben. A Cseh Köztársaság szintén szerény, 32%-os célkitűzésétől is el volt maradva 2012-ben, de a 2010-es 20%-os arányhoz képest javított a mutatón, így van esélye a kitűzött cél elérésére. A legnagyobb elmaradás a céloktól Szlovákiában tapasztalható, az ország a 40%-os EU-átlagot tűzte ki, de 2012-ben még a 25%-os sem érte el a diplomások aránya. 2010-ben 22% volt ez a hányad, így az is elmondható, hogy ebben az országban volt a leglassúbb a felsőfokú végzettségűek arányának növekedése 2010 és 2012 között. (EB 2013)

10. ábra: Az Európa 2020 célkitűzés és a 2012-es állapot a felsőfokú végzettséggel rendelkezők arányára vonatkozóan

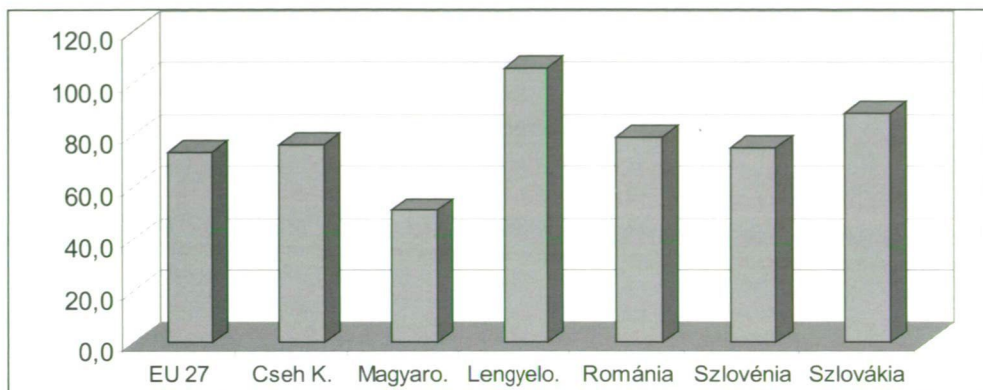


Forrás: EB 2013

Ugyanakkor hosszabb távon Szlovákia optimizmusa megalapozott lehet, hiszen a diplomázók aránya a 20-29 évesek körében meglehetősen magas, és Magyarország szerény jövőképét is indokolni látszik az ország alacsony teljesítménye ebben a mutatóban (11. ábra)¹³

¹³ Berde Éva több lehetséges forgatókönyv alapján modellezi Magyarország felsőoktatási létszámpályáit és az ezeknek megfelelő, várható diplomás népesség-hányadot. Berde (2013)

11. ábra: Az ezer lakosra jutó diplomát szerzők száma, 20-29 éves korosztály, ISCED 5-6. szint (2011)

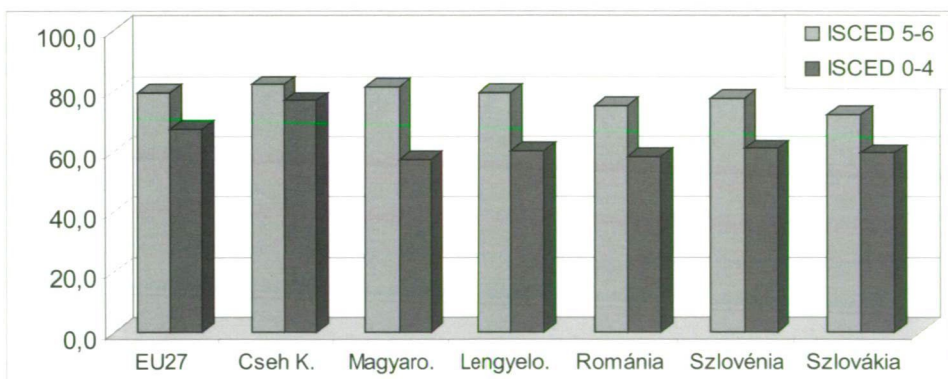


Forrás: Eurostat alapján saját számítás és szerkesztés

3. A diploma értéke

A következőkben azt vizsgálom és hasonlítom össze, hogy mekkora a diploma értéke a közép-európai országokban, azaz milyen arányban, mennyi idő alatt, milyen munkakörben tudnak a végzettek elhelyezkedni, és mennyivel növeli meg jövedelmüket a felsőfokú végzettség. A felsőfokú végzettségűek foglalkoztatási rátája mind a hat országban magasabb mint az alacsonyabb végzettségűeké, és a térség országai vagy az EU-átlag fölött vagy annak közelében teljesítenek ebben a mutatóban (12. ábra).

12. ábra: Foglalkoztatási ráta a 24-30 éves, az oktatásból legfeljebb 3 éve kilépett népesség körében felsőfokú és alacsonyabb iskolai végzettséggel (2012)

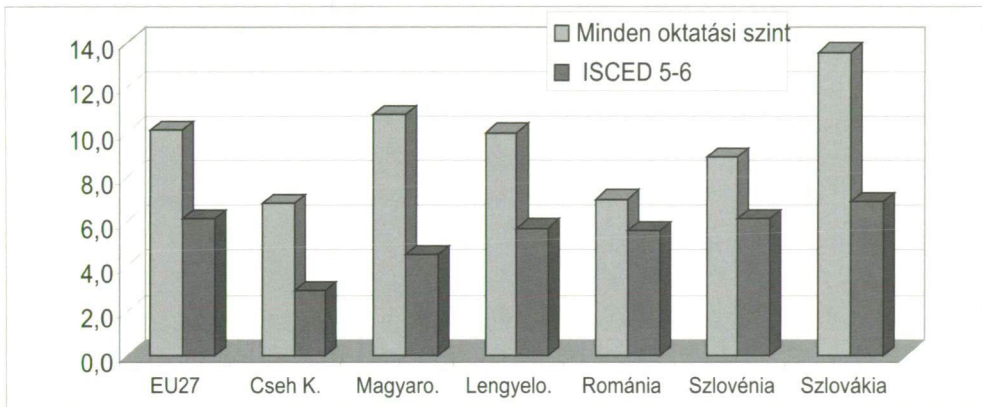


Forrás: Eurostat alapján saját szerkesztés

A legjelentősebb különbség a felsőfokú és alacsonyabb végzettségű népesség foglalkoztatási rátája között Magyarországon van, vagyis az elhelyezkedési esélyekre hazánkban van a legnagyobb befolyással az iskolai végzettség.

A diplomás munkanélküliség, valamint ennek relatív mértéke szintén fontos mutatója a felsőfokú végzettség munkaerőpiaci értékének (13. ábra).

13. ábra: Munkanélküliségi ráta a teljes iskolarendszerben (összes ISCED szint) és a felsőoktatásban (ISCED 5-6) végzettek körében, 20-64 évesek (2012)



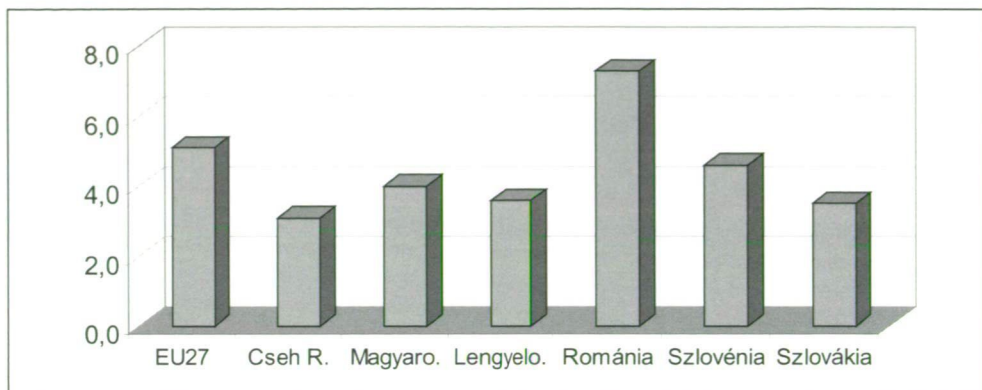
Forrás: Eurostat alapján saját szerkesztés

A felsőfokú végzettséggel rendelkezők munkanélküliségi rátája minden országban jelentősen alatta marad az általános munkanélküliségi rátának, és néhány ország – Cseh Köztársaság, Magyarország, Lengyelország, Románia – az EU-átlagnál jobban teljesít ebben a mutatóban.

A Diplomás Pályakövetési Rendszer (DPR) legfrissebb, 2013-as felmérése Magyarországon 5,8%-os munkanélküliségi rátát mért a frissdiplomások körében. (DPR 2013) Magyarországon és Szlovákiában az általános munkanélküliségi ráta kétszerese a diplomásnak.

Fontos mutatója a diploma munkaerőpiaci értékének, hogy a végzettek mennyi idő alatt tudnak elhelyezkedni (14. ábra).

14. ábra: Átlagosan eltelt idő (hónap) a felsőoktatásból való kilépés és a munkába állás között az elmúlt 5 évben végzett, 20-34 éves népesség (2009)



Forrás: Eurostat alapján saját szerkesztés

A közép-európai országok közül kizárólag Romániában telik el több idő a diploma megszerzése és a munkába állás között, mint az EU egészében. Ebben a mutatóban tehát a Cseh Köztársasággal az élen a vizsgált országok jól teljesítenek. Magyarországon a gazdasági válság ezen a téren érezteti a hatását: míg 2008-ban a diploma megszerzését követő 1 hónapon belül a végzettek 40%-a talált munkát, addig 2012-ben már csak a 30%-uk; az első munkahelyükre azonnal határozatlan időre felvettek aránya pedig 72,6%-ról 64%-ra csökkent. (DPR 2013)

Fontos mutatója a diploma értékének az is, hogy milyen munkakörben lehet vele elhelyezkedni (10. táblázat).

10. táblázat: A különböző foglalkoztatási kategóriákban elhelyezkedő felsőfokú végzettségűek aránya, 25-64 évesek (2010)

	Vezető értelmiségi, menedzser	Technikus, asszisztens	Irodai alkalmazott, szolgáltatásban és kereskedelemben dolgozó	Szakmunkás, gépkezelő
Cseh K.	62,9	29,2	5,9	2,0
Mo.	71,3	16,3	10,3	2,1
Lo.	65,7	16,8	14,3	3,3
Románia	75,3	13,0	9,9	1,8
Szlovákia	59,4	31,2	7,5	1,8
Szlovénia	75,6	15,3	7,3	1,8
EU	56,3	22,4	14,7	6,5

Forrás: Eurostat alapján saját szerkesztés

A közép-európai országokban – Szlovéniával az élen – nagyobb arányban tudnak elhelyezkedni vezető munkakörökben és kisebb arányban kényszerülnek a legalacsonyabb szintű munkakörökbe mint az EU egészében. Minden országban 20% alatt van az alsó két kategóriában elhelyezkedők aránya, három országban pedig a 10%-ot sem éri el. Magyarországon az úgynevezett illeszkedési ráta – azoknak az aránya, akik diplomát igénylő munkakörben helyezkednek el az egyetem befejezése után – a következőképpen alakul. Diplomát nem igénylő munkakörökben a legnagyobb arányban az alapidiplomás bölcsészek és a sporttudományi végzettségűek helyezkednek el, náluk az illeszkedési ráta csak 60%-os. A legmagasabb, 90% fölötti az illeszkedési ráta a jogászoknál, az orvosoknál és a mester diplomával rendelkező tanároknál. (HVG 2014)

A továbbtanulásba történő befektetés megtérülésének fontos mutatója, hogy mennyivel keresnek többet azok, akik diplomát szereznek (15. ábra).

15. ábra: Felsőfokú végzettségűek jövedelme 25-64 éves korosztály (2010)¹⁴
(a középfokú végzettségűek jövedelme = 100%)

Cseh Köztársaság	182
Magyarország	210
Lengyelország	169
Szlovákia	179
EU21	161

Forrás: OECD 2013

Mint látható, mind a négy vizsgált országban az európai átlagnál jobban „fizet” a diploma a munkaerőpiacon az alacsonyabb végzettségekhez képest. A térségen belül is Magyarországon éri meg a leginkább diplomát szerezni, mert kétszer annyit lehet keresni felsőfokú végzettséggel, mint középfokúval.¹⁵ A különbség már a frissdiplomások esetében is jelentkezik. A DPR szerint 2013-ban a frissdiplomások havi nettó átlagjövedelme 168.400 forint volt, a 2008-ban végzettké 187.340 forint, miközben nemzetgazdasági szinten a havi nettó átlagjövedelem

¹⁴ Szlovéniára vonatkozóan nincs adat.

¹⁵ A felsőfokú végzettségűek relatív jövedelme az OECD országok közül Brazília után Magyarországon a legmagasabb. (Harsányi, Vincze 2002)

149.200 forint.¹⁶ (DPR 2013). Magyarországon a mester diplomával elérhető jövedelem minden képzési területen legalább 10%-kal magasabb, mint az alapidiplomás fizetés, de a bölcsészeknél ez a növekmény 40%, a gazdasági szakembereknél 45%, a társadalomtudományi végzettségűeknél pedig 50%. (HVG 2014) Vagyis hazánkban különösen érdemes mester diplomát szerezni.

Összegzés

A térség egészét vizsgálva a működési feltételekre vonatkozóan megállapítható, hogy a közép-európai országok elsősorban a szervezeti és akadémiai autonómia, valamint az egy hallgatóra jutó ráfordítás tekintetében maradnak el az európai átlagtól. A térség országai jelentős diverzitást mutatnak a hallgatói terhek és juttatások terén, a felsőoktatásba a különböző képzési szinteken belépők és a felsőfokú végzettségűek arányában. A diploma értékét kifejező mutatók tekintetében azonban a térség országai jól teljesítenek. Szlovénia kiemelkedő teljesítménye több mutatóban is szembeötlő a vizsgált országok között. Déli szomszédunk élen jár például több pénzügyi mutatóban, valamint a felsőoktatásba belépők és a felsőfokú végzettségűek arányában. Magyarország mutatói és tendenciái azonban aggasztóak. Utolsók vagyunk a térség országai között több pénzügyi mutatóban, az alap- és a doktori képzésbe belépők és a diplomát szerzők arányában. Mindez azért szomorú, mert e mutatók jelentős részében egy évtizeddel korábban még élen jártunk a térség országai között, és megközelítettük vagy túlszárnyaltuk az európai uniós átlagot.

16 Kérdés azonban, hogy a szakmunkások esetében jellemző feketemunka, eltitkolt jövedelem mennyire torzítja a statisztika adatokat.

FORRÁSOK

- Berde É. (2013): A felsőoktatás lehetséges létszámpályái Magyarországon. In: Statisztikai Szemle 9. évf. 1. szám, pp. 57-76.
- DPR (2013): A Diplomás Pályakövetési Rendszer 2013-as eredményei – gyorsjelentés. Educatio Nonprofit Kft. Budapest.
- EACEA (2013): Funding of Education in Europe. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Brüsszel.
- EB (2013): Europe 2020. Európai Bizottság. <http://ec.europa.eu/europe2020>. Letöltve: 2013.szeptember 29.
- EUA (2010): University Autonomy in Europe Scorecard 2010. European University Association, Brüsszel.
- Eurostudent (2014): Eurostudent V. kutatási jelentés. Educatio Nonprofit Kft. Budapest.
- Eurydice (2008): Higher Education Governance in Europe. European Commission, Brüsszel.
- Harsányi G., Vincze Sz. (2012): A magyar felsőoktatás néhány jellemzője nemzetközi tükrőben. In: Pénzügyi Szemle 2012/2, pp. 226-245.
- HVG (2014): Diplomások a munkában: ki jár jól? Heti Világgazdaság, 2014 május 20. p. 56.
- Keczer G. (2010): Egyetemirányítás: lehetőségek és korlátok. Egyesület Közép-Európa Kutatására, Szeged.
- Kováts, G. (2014): Felsőoktatás-politika és intézményi autonómia. In: Educatio 2014/1.
- OECD (2013): Education at a Glance 2013. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>. Letöltve: 2013.szeptember 24.
- Eurostat adatbázis: ec.europa.eu/eurostat. Adatok letöltve: 2014 március.
- Eurypedia (2013): http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia_en.php. Adatok letöltve: 2013. szeptember 22.
- UNESCO statisztikai adatbázis: <http://data.uis.unesco.org>. Adatok letöltve: 2014 július 21.

ELLENTMONDÁSOK VILÁGA: A KÍNAI FELSOÓKtatÁS ÁTalakulása és Jelenlegi Teljesítménye

Ma a kínai felsőoktatási rendszer a legnagyobb a világon több mint 30 millió hallgatóval. Az ország felsőoktatása messziről indult: a Mao Ce-tung éra legsötétebb időszakában, a Kulturális Forradalom idején négy évig egyáltalán nem vettek fel hallgatót a felsőoktatásba; a lakosságnak mindössze 3 ezreléke tanult tovább. Az 1980-as években elkezdett, az 1990-2000-es években kiteljesedett reformoknak köszönhetően a 100 ezer lakosra jutó hallgatók száma 150-szeresére nőtt, a felsőfokú végzettségük aránya megtízszereződött, a felsőoktatási beiskolázási ráta kétszázszorosára emelkedett. Az oktatás reformját a kínai gazdasági csoda egyik elemének tartják; a mennyiségi növekedést azonban komoly minőségi problémák kísérik. Tanulmányomban a kínai oktatás átalakulásának folyamatát és a mennyiség és minőség problémakörét mutatom be szakirodalmi források, országjelentések és statisztikai adatok alapján.

1. A felsőoktatás gyökerei Kínában

Az első felsőiskola időszámításunk előtt jött létre Kínában a Zhou Dinasztia uralkodása idején (i. e. 771-221). A Tang Dinasztia alatt (i. e. 618-907) már több felsőiskola is működött, például a Tai Xue, amit gyakran „egyetemnek” fordítanak. Ezek Konfuciusz munkáit használták tananyagként. Szakiskolák is léteztek orvosi, jogi, irodalmi, kalligráfiai, matematikai, vallási profillal. Ezek az intézmények természetesen csak az uralkodói családok gyermekeinek biztosítottak oktatást. A középkorban az európai egyetemekhez hasonló magánakadémiák alakultak, amelyek kezdetben csak könyvtárként működtek, majd oktatási és kutatási tevékenységgel is bővült a profiljuk. Ilyen volt például a Yuelu (976), a Bailudong (940) vagy a Suiyang Akadémia (1009). Ezekben az intézményekben az arisztokrácia gyermekei tanulhattak. (Brandenburg, Zhu 2007)

Az első nyugat-orientált, modern egyetemek 19. század végi létrejöttétől – Tianjin (1895), Shanghai (1896), Zhejiang (1897), Peking (1898) – a kommunizmus időszakáig a kínai felsőoktatás folyamatosan fejlődött. A Kínai Népköztársaság 1949-es megalakulásáig 227 felsőoktatási intézmény

jött létre, köztük 55 széles oktatási spektrumú tudományegyetem.¹⁷ (Gu 2012, Brandenburg, Zhu 2007) 1949-ig ez a fejlődés a nyugati modellnek megfelelően ment végbe. A Kínai Népköztársaság megalakulása után azonban a kínai felsőoktatás elszakadt a nyugati világtól és a szovjet modell felé fordult. (Xin-Ran 2003)

2. A kínai¹⁸ felsőoktatás a Mao Ce-tung korszakban

Mao Ce-tung 1949-től 1976-ig volt a kínai kommunista párt és az ország vezetője. Ebben az időszakban a felsőoktatás a tervgazdasági rendszer része volt, és kizárólag a termelési szektor emberi erőforrás szükségletének kielégítésére irányult. (Mok 2002) A felsőoktatási intézményrendszer reorganizációja az 1950-es évek elején zajlott le a szovjet modellnek megfelelően, szovjet szakemberek bevonásával. Az egyetemeket szétagolták, egyetlen tudományterülettel – például irodalom, vasút, mezőgazdaság, orvostudomány – foglalkozó intézményekké alakították. E területeken belül is erősen specializált szakokon lehetett tanulni; a gépész hallgatók egy adott intézményben például csak kohászati gépészetből szerezhettek diplomát. (Xin-Ran 2003) Mennyiségi szempontból a felsőoktatás a korszak elején jelentősen zsugorodott: a tudományegyetemek száma 13-ra csökkent, és különösen a társadalomtudományokban drámaian visszaesett az egyetemi férőhelyek száma. (Brandenburg, Zhu 2007) Az egyetemek kizárólag oktatással foglalkoztak, a kutatóhálózat a Kínai Tudományos Akadémia égisze alatt működött a felsőoktatástól teljesen függetlenül. (Világbank 1996)

Ebben az időszakban a felsőoktatás irányításában is a központosított modellt valósították meg. A centralizáció keretében a központi kormányzat hatásköre volt:

- az alapfinanszírozás biztosítása;
- a felvehető hallgatói létszám meghatározása minden intézményre;
- az alkalmazottak kinevezésének jóváhagyása a magasabb beosztásokba;

17 Ez az intézményrendszer, bár a középkori egyetemeknél szélesebb társadalmi merítéssel működött, természetesen nem biztosíthatta a továbbtanulás lehetőségét az ekkor már több mint 500 milliós népesség nagy részének.

18 „Kína” alatt a továbbiakban a kontinentális Kínát értem. Taiwan, illetve a Kínai Népköztársaság részét képező két úgynevezett különleges igazgatású terület, Hong Kong és Makao jogrendje és felsőoktatása eltér a kontinentális Kínáétól. A statisztikai adatokban is tükröződő fejlettségbeli különbségekre a tanulmány további részében utalni fogok.

- az új képzési programok engedélyezése;
- a hallgatók elhelyezésének koordinálása¹⁹. (Mok 2002)

A kormányzat az egyetemek napi működésébe is beavatkozott az adminisztratív kérdésektől a hallgató-toborzáson át az oktatott szakok, tantervek és tananyagok meghatározásáig. A döntésekre a kommunista párt is jelentős befolyást gyakorolt. Az egyetemeknek sem adminisztratív, sem akadémiai autonómiája nem volt. A felsőoktatási intézmények finanszírozása kizárólag állami forrásból történt. Magán-felsőoktatási intézményt nem lehetett létrehozni. (Varghese, Martin 2013)

Ezt követően az úgynevezett *Nagy Ugrás* politikája (1958-1962), amely az erőteljes iparosítás miatt a világtörténelem egyik legnagyobb éhínségéhez vezetett a felsőoktatást paradox módon kedvezően érintette, legalábbis mennyiségi szempontból. 1958-1960 között a felsőoktatási intézmények száma 229-ről 1289-re emelkedett az iparosítás, a megőgazdaság modernizációja és a politikai mobilizáció érdekében. (Brandenburg, Zhu 2007) Ezt a bővülést azonban még a kommunista párt is túlzottnak ítélte, ezért a *kiigazítás* időszakában, 1963-ban az egyetemek számát ismét jelentősen csökkentették. 1957-1963 között az ezer lakosra jutó hallgatók száma 0,68-ról 0,93-ra emelkedett (Brandenburg, Zhu 2007 adatai alapján), amely szakértők szerint a fejlett országokhoz képest még így is 50 éves lemaradást jelentett.

A *Kulturális Forradalom* (1966-1976) megbénította az oktatási rendszert. Egyes szakértők úgy fogalmazzák, hogy a korszak intézkedései „a formális oktatás megsemmisítéséhez vezettek, egy egész generációt hagyva képzettség nélkül”²⁰. (Brandenburg, Zhu 2007:16) 1966 és 1969 között nem vettek fel hallgatókat a felsőoktatásba, és 1971-1976 között is igen alacsony volt az elsőévesek száma. (Világbank 1996) A beiskolázási létszámok az 1949-es szint alá süllyedtek, a felvételi vizsgát eltörölték; az egyetemre történő bejutás ajánlás, a diplomaszerezés pedig politikai kritériumok alapján volt lehetséges.

19 A végzett hallgatók munkahelyét az Állami Tervbizottság jelölte ki, a fiataloknak ebbe semmilyen beleszólásuk nem volt. (Cheng et al. 2014) Általános volt az a gyakorlat, hogy a hallgatókat a lakóhelyüktől igen távoli területekre rendelték. (Világbank 1996)

20 Ennek következtében a Mao utáni időszakban a felsőoktatásból sokáig hiányzott egy teljes oktatói generáció, évtizedekre eltorzítva az oktatói gárda korösszetételét.

(Világbank 1996) A fentiek következtében olyan komoly hiány alakult ki megfelelően képzett munkaerőből, hogy a Mao Ce-tung utáni időszakban a gazdasági növekedés biztosítása érdekében a felsőoktatási rendszer alapvető átalakítását határozták el. (Mok 2012)

3. Decentralizáció, piacosítás, privatizáció és nemzetközi nyitás a Mao utáni korszakban

A felsőoktatás újjászervezése az 1970-es évek végén kezdődött az ország modernizációjának keretében. A felsőoktatásban való részvétel ekkor drámaian alacsony volt, a lakosságnak csak a 0,03%-a tanult tovább. (Brandenburg, Zhu 2007) Deng Xiaoping (1976-1989) tudásalapú felvételi vizsgarendszert (*gaokao*) vezetett be, és a beiskolázási létszámok emelkedni kezdtek. (Világbank 1996) 1983-ban a piacgazdaságra való gyorsabb áttérés érdekében meghirdették az oktatás reformját *Az oktatás átalakítása és fejlesztése* címmel, melynek célja „az oktatást a modernizáció, a külvilág és a jövő felé fordítani” (Zhang, Adamson 2011:252). Az egyre növekvő hallgatói létszám miatt a felsőoktatási intézményrendszer is gyorsan bővült, különösen a 80-as évektől, amikor engedélyezték, sőt ösztönözték a magánintézmények létrehozását – lásd a 3.3. alfejezetet. Fontos lépés volt az egyetemi diploma- és tudományos fokozatszerzésről szóló rendelkezés, amely rögzítette a bachelor és mester diplomából és doktori fokozatból álló rendszert²¹. (Brandenburg, Zhu 2007).

Zhu Rongji (1998-2002) kiterjesztette az oktatási reformot. Szakértők szerint az 1998-ban meghirdetett *Cselekvési terv az oktatás megerősítéséről a 21. századra* és az azt kiegészítő *Határozat az oktatási reform elmélyítéséről és minőség-orientált oktatási rendszer kialakításáról* című 1999-es párthatározat indukálta az első alapvető változást a Mao-korszak felsőoktatási rendszerében. Ezek a dokumentumok a felsőoktatásra vonatkozóan a következőket tűzték ki célul:

- a felsőoktatást erőteljesen fejleszteni kell annak érdekében, hogy 2000-ben az érintett korosztály 11%-a továbbtanuljon;
- 2010-re a felsőoktatási részvételi arány érje el a 15%-ot;
- olyan nemzeti elit-egyetemeket kell létrehozni, amelyek a maguk területén világvezetőknek számítanak. (Li Lixu 2004)

21 A bachelor képzés Kínában 4, néhány tudományterületen – például orvosi, mérnöki – 5 éves. A mester képzés 2-3, a doktori 3-5 éves. (Kínai Oktatási Minisztérium)

A felsőoktatás mélyrehatóbb átalakítását és intenzív bővítését az ebbe szükségessé, hogy a képzett munkaerő hiánya továbbra is az ország fejlődésének legnagyobb akadálya volt. 1999-ben a kínai munkavállalóknak csak 3,8%-a rendelkezett felsőfokú végzettséggel, 11,9%-a felsőbb középiskolát, 39,9%-a alsó középiskolát, 33,3%-a általános iskolát végzett és 11 százalékuk analfabéta volt. A több mint 1000 hagyományos egyetem és főiskola között egy sem volt, amelyik nemzetközi viszonylatban is elismert intézménynek számított. A kínai felsőoktatásból egyetlen Nobel-díjas tudós sem került ki, miközben a kivándorolt vagy a külföldön született kínai származású tudósok közül többen megkapták a tudományos elismerést.

A felsőoktatás hatékonyságát csökkentette a szétagolt irányítási és intézményrendszer. Az egyetemek 20 különböző minisztérium alá tartoztak, a felsőoktatási intézmények száma pedig a reform előtt /1994/ megközelítette a 2500-at, miközben a hallgatói létszám még viszonylag alacsony volt. Így az átlagos hallgatói létszám intézményenként csak körülbelül 2000 volt. Ezzel összefüggésben széles spektrumú egyetem, valódi universitas nem létezett; az intézmények csak egy-egy szűk tudományterületen oktattak. (Li Lixu 2004) A felsőoktatás reformja tehát elengedhetetlen volt. Li Yao és szerzőtársai kiemelik, hogy míg más alacsony jövedelemtermelő képességű²² országok, például India az alap- és középfokú oktatás fejlesztését helyezték középpontba, addig Kínában a felsőoktatás átalakításával és bővítésével kívánták elősegíteni a gazdasági-társadalmi fejlődést. (Li Yao et al. 2008) Az oktatási rendszer reformját a kínai „gazdasági csoda” egyik fontos elemének tartják (Somerén, Someren-Wang 2013:37).

A dokumentumok és az események elemzésével megállapíthatjuk, hogy az átalakulás legfontosabb elemei a **decentralizáció**, a **piacosítás**, a **privatizáció** és a **nemzetközi nyitás** voltak – kínai sajátosságokkal.

22 Az ezt kifejező mutató az egy főre jutó bruttó nemzeti jövedelem. Kína 2001-ig tartozott az alacsony jövedelmű országok közé a Világbank besorolása szerint. (2009-ig az alacsony-közepes jövedelemkategóriába, azóta a felső-közepes kategóriába tartozik – mint Magyarország. A legmagasabb kategóriába kerüléshez meg kellene dupláznia az egy főre jutó nemzeti jövedelmét.) (Világbank statisztikai adatbázis)

3.1. Decentralizáció: az egyetemirányítás átalakítása

3.1.1. Az egyetemek külső irányítása

A piaczgazdaság felé való elmozdulással együtt az egyetemek külső irányításának átalakítását is megírdették Kínában. Ennek első lépése egy 1985-ös dokumentum volt; a Kínai Kommunista Párt Központi Bizottságának határozata az oktatási rendszer reformjáról. Ebben *háromszintű egyetemirányítást* vázoltak fel: *központi*, *tartományi* és *helyi* szintet. Elhatározták a döntési hatáskörök egy részének átadását a felsőoktatási intézményeknek. Ez kiterjedt az oktatás tartalmára és módszerére, új, akár posztgraduális képzési programok kidolgozására. Az intézmények lehetőséget kaptak arra, hogy az állam által meghatározott kvótán felül is felvegyenek hallgatókat, ha képzésüket vállalatok vagy maguk a diákok finanszírozzák. Helyi oktatási intézmények alapítását is lehetővé tették rövid ciklusú, diplomát nem adó képzésekre és felnőttképzésre. (Világbank 1996)

Fontos mérföldkő volt az 1998-as, első és jelenleg is hatályos felsőoktatási törvény, mely hét pontban rögzítette az intézmények szabadságát.

1. A felsőoktatási intézmények jogi személyiségek, melyek a rektor (elnök) irányítása alatt állnak (30. cikkely)
2. A rektor felelős az intézményi politika és a hosszú távú fejlesztési tervek kialakításáért (31. cikkely)²³
3. A felsőoktatási intézmények javaslatot tehetnek a felvételi létszámra (32. cikkely)
4. A felsőoktatási intézmények kialakíthatják képzési kínálatukat, módosíthatják képzési programjaikat és speciális tantárgyaikat (33. cikkely)
5. A felsőoktatási intézmények készítik el oktatási programjukat (34. cikkely)
6. A felsőoktatási intézmények maguk szervezik a kutatási tevékenységüket (35. cikkely)
7. A felsőoktatási intézmények döntenek a belső struktúrájukról, értékelik az oktatók teljesítményét, nevezik ki oktatóikat és módosítják a javadalmazást (37. cikkely), használják és kezelik a támogatók által biztosított vagyont és adományokat, az állami támogatást (38. cikkely). (Varghese, Martin 2013)

23 Qingnian kiegészítését fontosnak tartom: a törvény szerint az elnöki felelősségi rendszert a pártbizottság felügyelete alatt kellett kialakítani az egyetemeken. (Qingnian et al. 2011)

Az egyetemi autonómia a következőképpen alakult (Világbank 1996 alapján):

- az elnök és a menedzsment hatalma megnőtt;
- az intézmények nagyobb szabadságot kaptak:
 - a szervezeti struktúra kialakításában
 - az emberi erőforrás politikában
 - az infrastruktúrájuk kezelésében
 - oktatási és kutatási programjuk kialakításában a minisztérium által jóváhagyott képzési területeken belül
 - a beiskolázásban: a tandíjas hallgatók számát a teljes hallgatói létszám 25%-án belül maguk határozhatták meg
 - a külföldi kapcsolatok alakításában, a külföldi utazásokban;
- az oktatók egyetemi alkalmazottak lettek;
- az állami támogatás formája megváltozott, lehetővé vált a sajátbevételek szerzése (lásd a 3.2 alfejezetet);
- az államilag finanszírozott hallgatói létszámot továbbra is a kormányzat írta elő;
- az új szakokat továbbra is a kormányzat hagyta jóvá;
- nem nőtt az intézmények szabadsága az egyetemi vezetők kiválasztásában – az elnököt és az alelnököket továbbra is a kormányzat nevezte ki, és a helyhatóságok beleszólási joga is megmaradt a dékánok és tanszékvezetők kinevezésébe.

Az egyetemek irányítási és akadémiai autonómiája tehát a korábbiakhoz képest jelentősen megnőtt. (Varghese, Martin 2013; Mok 2002) Az állam „ellenőrzés” (*control*) helyett felügyeletet (*supervising*) kezdett gyakorolni” (Világbank 1996:xvii), a kormányzat hátrébb lépett az egyetemek adminisztratív és akadémiai irányításából (Varghese, Martin 2013). Makroszinten fenntartotta az ellenőrzést, miközben az egyetemek mikro-menedzsmentjét illetően a decentralizáció érvényesült. (Világbank 1996)

Az oktatás egészét az Államtanács felügyeli. Ez a testület felelős az oktatási rendszerben a tervezésért, a koordinációért és az oktatási tevékenységek irányításáért. Az Államtanács alá tartozó Oktatási Minisztérium a főhatóság, mely felel a felsőoktatási jogszabályok és kezdeményezések megvalósításáért. A központi kormányzatot reprezentáló minisztérium a tartományi és városi oktatási irodákkal együttesen felügyeli a felsőoktatást. (Xin-Ran 2003, Brandenburg, Zhu 2007) Az egyetemek működtetésével kapcsolatos hatáskörök tehát megoszlanak a központi és helyi kormányzat, valamint az intézmények között. (Varghese, Martin 2013)

A 2010-ben meghirdetett *Közép- és hosszú távú oktatási reform és fejlesztés* rögzíti, hogy az állam tovább szándékozik csökkenteni a felsőoktatás közvetlen felügyeletét, bővíti az intézmények autonómiáját és önkormányzását azzal, hogy nagyobb rugalmasságot biztosít az oktatásban, a kutatásban, a technológia-hasznosításban, az emberi erőforrás menedzsmentben. A demokratikus felügyeletet és közösségi részvételt szintén támogatja a hatékonyabb intézményirányítás érdekében. Arra hívja fel a felsőoktatási intézményeket, hogy nyissanak a világra, hozzanak be nemzetközi erőforrásokat, kössenek együttműködéseket külföldi szervezetekkel. „Összességében tehát bővíteni kívánják a felsőoktatásban részt vevő szereplők körét anélkül, hogy a kormányzat alapvető hatáskörei csorbulnának.” (Mok 2012:236)

3.1.2. Az intézmények belső irányítása

Az intézmények belső irányításában 3 testület játszik szerepet. Az *egyetemi tanács* elsősorban stratégiai, valamint adminisztratív és a külső kapcsolatokkal összefüggő kérdésekkel foglalkozik. Az *akadémiai és diploma bizottság* oktatási kérdésekben illetékes (képzés, oktatók minősítése²⁴), az *oktatók egyesülete* pedig az egyetemi dolgozók jólétével kapcsolatos ügyekben. Az egyetemek vezető tisztségviselője a *rektor*, akit általában az oktatási minisztérium nevez ki. Korábban a kinevezések nyilvános meghallgatás, interjú vagy a jelöltek egymással szembeni megmérettetése nélkül történtek; ezek bevezetése kedvező hatással bír. A rektorok magasabb kvalifikációval és több külföldi tapasztalattal rendelkeznek mint korábban. Több egyetem *irányító testületet* (*board of trustees*) hozott létre annak érdekében, hogy erősítse kapcsolatát a társadalommal és az üzleti szférával. Ezek szerepe egyetemenként nagyon eltérő. Némely testület a vállalkozói kapcsolatokat és forrásokat hozza be az egyetemre, mások a helyi vagy tartományi hatóságokat vonják be az egyetem ügyeibe, megint mások aktív szerepet vállalnak az egyetem belső irányításában. (Világbank 1996) A Nemzeti Oktatás-irányítási Akadémia elindította az egyetemi vezetők és személyzet menedzsment oktatását. Néhány tartomány hasonló képzéseket szervezett, és arra ösztönözte a felsőoktatási intézményeit, hogy belső tanfolyamokat indítsanak. (Világbank 1996)

24 Az oktatók értékelése és előléptetése meghatározott kritériumok szerint történik. A tanársegéd-től a docensig az értékelést tanszéki szinten végzik, és a professzorok jelentős szerepet játszanak benne. A professzori kinevezés egyetemi szintű értékelés alapján történik, és egyetemi szinten határozzák meg az új munkaerő toborzásának politikáját is. (Varghese, Martin 2013)

Meg kell jegyezni, hogy a felsőoktatási intézmények külső és belső irányítására is jellemzők azok az ellentmondások, amelyek az ország és az oktatási rendszer egészére. A dokumentumok az intézmények autonómiájának jelentős növekedését tükrözik, ugyanakkor az egyetemek napi működésében tapasztaltak erősen árnyalják ezt a képet. Ilyen körülmény például az, hogy az egyetemeken a kommunista pártnak is van helyi bizottsága, így a párt befolyása nem szűnt meg, csak a központi szintről intézményi szintre került. (Xin-Ran 2003) Qingnian szerint az egyetemirányítás egyik legnagyobb problémája, hogy a mai napig „nem tisztázott az egyetem vezetése és a párt viszonya” (Qingnian et al. 2011:39). A Világbank (1996) országjelentése is rögzíti esettanulmányok alapján, hogy a rektorok ki vannak téve a párttitkár irányításának, bár az akadémiai autonómiát fenn tudják tartani. Egy magyar egyetemi oktató, aki a 2013/2014-es tanévben egy kínai felsőoktatási intézményben dolgozott a következőkről számolt be. Nem a kar vagy az egység vezetése dönt arról, hogy mit és hogyan tanítsanak, hanem „egyszer csak jön egy utasítás”. A központosítás jelenleg is erős: az egész országban minden angol szakos hallgató ugyanabból a – kínaiak által írt – angol nyelvkönyvből tanul, és ugyanazt az országos, egységes tesztet írja meg a fővizsgán a 4. és a 7. félév végén. A hallgatóknak a nulladik órában hangosan kell olvasniuk egy szintén központi kiadású angol nyelvű kínai újságot, és ezt szigorúan ellenőrzik.²⁵

3.2. Piacosítás: a felsőoktatás finanszírozásának megváltozása

A kínai kormányzat belátta, hogy nem képes az egyre növekvő továbbtanulási igénynek megfelelő kapacitású felsőoktatási intézményrendszer finanszírozására, ezért állást foglalt a magán-források bevonása mellett. Az 1993-as reform-koncepció arra bátorította a helyhatóságokat, hogy nem-állami forrásokat kutassanak fel a helyi oktatás működtetéséhez. (Mok 2012) A felsőoktatási intézmények megváltozott, diverzifikált finanszírozását az 1998-as törvény rögzítette. Ennek megfelelően az állami finanszírozás mellett a saját bevételek is megjelentek az intézmények költségvetésében:

- tandíj (részletesen lásd később);
- volt hallgatók adományai;
- szerződéses kutatómunkák bevételei;
- vállalati tőkebefektetések;

²⁵ Az oktató Nanningban a Guangxi University International College-ban, az angol tanszéken alapképzésben oktatott.

- vállalati képzések és más szolgáltatások – például tanácsadás, szakértői munkák – bevételei;
- az egyetem saját vállalkozásainak bevételei. (Varghese, Martin 2013)

Vállalkozó egyetem kínai módra

Az egyetem által működtetett, az oktatáshoz és kutatáshoz közvetlenül nem kapcsolódó tevékenységeket folytató üzleti vállalkozás sajátos kínai jelenség. Az 1950-es években ezek alapvető funkciója a munkahelyteremtés, a hallgatók gyakorlati oktatásának biztosítása és a sajátbevétel generálása volt. Az egyetemek nem küldhették el a feleslegessé vált munkavállalóikat, így az egyetemi vállalkozásokban biztosítottak nekik feladatot. Az 1980-as évek közepétől az egyetemi kutatási eredmények piaci hasznosítása is a feladatuk lett, bár a legtöbb vállalkozás továbbra sem technológiai profilú. (Wu 2007) E vállalkozások jelentőségét jól mutatja a Világbank 1996-os felmérése, mely arról számol be, hogy van olyan egyetem, amelyik 60 saját vállalkozást működtet, köztük olyat is, melynek 400 alkalmazottja van, és egész Kínában, Hong Kongban és Szingapúrban üzemeltet áruházakat. Tulajdonosai között külföldi befektetők és volt hallgatók is vannak. A Peking Egyetem egyik vállalkozásának éves forgalma 1 milliárd yuan (jelenlegi árfolyamon 37 milliárd forint – K.G.), profitja 200 millió yuan. (Világbank 1996)

A magánforrások egyre nagyobb hányadot tesznek ki az intézmények költségvetésében (nagyobbat mint jó néhány OECD-országban), miközben az állami források jelentősen csökkentek. 1996-ban még az egyetemek költségvetésének 75%-a származott állami forrásból, az ezredfordulóra ez 50% alá csökkent. (Mok 2012) A saját bevételek tekintetében azonban a kisebb, vidéki intézmények lehetőségei korlátozottak. Nem minden intézmény rendelkezik a szükséges vezetői kompetenciákkal saját vállalkozások működtetéséhez, és a rurális térségekben jóval kevesebb lehetőség van vállalati képzéseket folytatni, kutatási megbízásokat szerezni. A kisebb, vidéki főiskolák általában nem is rendelkeznek ehhez megfelelő tudományos kapacitással. Az elmaradottabb térségek intézményei vállalati és magán-adományokra is kevésbé számíthatnak. (Világbank 1996) A sajátbevétel-termelési képesség különbségeit jól mutatja, hogy még a vezető egyetemek körében is jelenetős eltérés van e tekintetben. Az első számú intézmény, a Peking Egyetem vállalkozásai 26,76 milliárd yuan bevételt termeltek; a tizenharmadikként rangsorolt Zhongshan Egyetem vállalkozásai pedig csak 1,06 milliárd yuant (2005-ös adat). (Li Yao et

al. 2008) Számos egyetem esetében a helyhatóság is jelentős forrásokat biztosít, míg más helyeken nem akar vagy nem tud a felsőoktatásra költeni. (Varghese, Martin 2013)

A finanszírozás átalakításával együtt nagyszabású állami programok is indultak a világon is versenyképes elit-egyetemek kialakítására. Az úgynevezett „**211-es program**” 1996-ban kezdődött, ebbe a 100 legjobb intézmény került. Ezek kiemelt támogatásban részesültek az intézményi kapacitás növelésére, a kampusz fejlesztésére, a kulcsfontosságú tudományterületeken történő előrelépésre, új képzési programok létesítésére, az intézményi hatékonyság növelésére – azaz előrelépésre az oktatás, a kutatás és a működés terén. Összesen 36,7 milliárd yuant (jelenlegi árfolyamon 1.358 milliárd forint – K.G.) kaptak az egyetemek e program keretében. (Brandenburg, Zhu 2007) A „**985-ös program**” 1998-ban indult, amikor Jiang Zemin elnök bejelentette, hogy Kína világvezető felsőoktatási intézményeket kíván létrehozni a legigéretesebb kutatóegyetemek kiemelt támogatásával. (Kyna, Woodward 2005) A program első fázisában a 10 legjobb egyetem összesen 30 milliárd yuan (jelenlegi árfolyamon 1.110 milliárd forint – K.G.) támogatást kapott minőségfejlesztésre, a képzési paletta és a kutatási kapacitás bővítésére. Érdekes, hogy ezek az egyetemek a teljes hallgatói létszámnak csak az 1%-át oktatták, ugyanakkor a posztgraduális képzésben lévők 20%-a, a doktori képzésben résztvevők 30%-a itt tanult, és a teljes kutatási finanszírozás 20%-át is ezek az intézmények kapták²⁶. (Li Yao et al. 2008) A Zhejiang Egyetemnek például a tartományi kormány és az Oktatási Minisztérium 1998 és 2002 között 170 millió dollárnyi támogatást folyósított. A program második fázisában a támogatott intézmények számát 30 fölé emelték. (Xin-Ran 2003, Wu 2007)

A finanszírozási proram részeként Jiang Zemin elnök ígéretet tett arra, hogy a kínai állam 5 éven keresztül évente 1%-kal növeli az oktatásra fordított hányadot a nemzeti költségvetésből. (Xin-Ran 2003) 2009-ben ez a hányad 2,41% volt. (Mok 2012) Az állam létrehozta az Oktatási és Tudományos Vagyonkezelő Befektetési Társaságot, amely az oktatási szektorra

26 A programban résztvevő egyetemek kiemelésének eredményességét mutatja, hogy ezek az arányok napjainkra a következőképpen alakultak: a doktoranduszok 4/5-e a „2011 program” intézményeiben tanul és a kutatási kiadások 70%-a náluk jelentkezik. (IBRD 2013)

specializálódott kereskedelmi bankként rövidlejáratú hiteleket folyósít az intézményeknek. (Világbank 1996) Közben Kína jelentős oktatási segínyt kapott nemzetközi szervezetektől, például az UNESCO-tól és a Világbanktól (utóbbi a 2000-es évek elején 14,7 milliárd dolláros kölcsönt folyósított az oktatás fejlesztésére). (Xin-Ran 2003)

Az állami egyetemek finanszírozásának módja is megváltozott. Korábban az egyetemek költségvetését az állami büdzsé rögzítette, a támogatás alapja az előző évi összeg volt kisebb korrekciókkal (bázisfinanszírozás). Az állami támogatást az egyetemek feladathoz kötötte („címkezve”) kapták, az év végi esetleges pénzmaradványt a kormány elvonta. Ez a rendszer egyrészt nem ösztönözte az intézményeket a takarékosagra, másrészt rugalmatlansága miatt minden új kezdeményezés finanszírozását lehetetlenné tette. A reform keretében az egyetemek költségvetésének meghatározása az illetékes minisztériumokhoz és a helyhatóságokhoz került. A „címkezett” támogatás helyett áttértek a keretfinanszírozásra, ez megnövelte az intézmények szabadságát a rendelkezésre álló pénz felhasználásában.

A bázis-financezírozás helyett bevezették a hallgatói létszám alapján történő forrás-allokációt. Az esetleges év végi maradvány elvonásának gyakorlatát megszüntették. „Mindez átláthatóbbá tette a finanszírozást, de nem ösztönözte az intézményeket a hatékonyság vagy a minőség javítására.” (Világbank 1966:44-45) Ezért az utóbbi időben a mennyiségi szempontok mellett a minőségi aspektusokat is igyekeznek megjeleníteni az egyetemek támogatásában. Ilyen például a publikációk száma külföldi folyóiratokban, az idézettség, a világgrangsorokban elfoglalt helyezés vagy a nemzetközi együttműködések száma. (Li Yao et al. 2008)

A Kínai Népköztársaság megalakulása után évtizedekig nem volt tandíj a felsőoktatásban. Az 1980-as évek közepétől lehetővé vált, hogy a felsőoktatási intézmények az államilag finanszírozott hallgatók mellett tandíjas hallgatókat is felvegyenek – alacsonyabb felvételi vizsgapontszámmal. Ezek a hallgatók vagy maguk fizették a tandíjat, vagy vállalatok finanszírozták a tanulmányaikat. 1989-től néhány egyetem elkezdett azzal kísérletezni, hogy a képzés költségeinek egy részét áthárítja az államiag finanszírozott hallgatókra is, nekik azonban még jóval kevesebbet kellett fizeniük, mint a tandíjas hallgatóknak. (Xiaohao 2004) Az 1993-ban meghirdetett reform-program a költségek megosztásának elve mellett foglalt állást a tisztán

állami finanszírozás helyett²⁷, és ettől kezdve a tandíjmentes hallgatóknak is különböző díjakat kellett fizetniük. (Dong, Wan 2012) 1994-től néhány intézmény kísérletképpen eltörölte a megkülönböztetést a tandíjas és a díjfizetős hallgatók között, és mindenkinek azonos összeget kellett fizetnie. (Xiaohao 2004) 1997-től pedig minden felsőoktatási intézményben tandíjat kell fizetni, amely vagy a teljes képzési költséget, vagy annak jelentős hányadát fedezi.²⁸ (Dong, Wan 2012) Erre az intézkedésre annak érdekében volt szükség, hogy bővíteni tudják az igényekhez képest szűk felsőoktatási kapacitást, valamint, hogy az egyetemek saját bevételhez juthassanak. A tandíj általános bevezetésével egyidőben a korábban az állam által rögzített, az ország szakemberszükségletéhez és az állam finanszírozási lehetőségeihez igazított hallgatói létszámkereteket eltörölték, „a hallgatói létszámokat ettől kezdve a fiatalok továbbtanulási igénye, a felsőoktatás iránti fizetőképes kereslet határozza meg”.²⁹ (Világbank 1996:48)

A tandíj, bár a fejlett nyugati országokhoz képest alacsony, komoly terhet jelent különösen a vidéki, szegény családoknak (Xin-Ran 2003), és a fizetendő összeg évről-évre növekszik.³⁰ Ezért ösztöndíj- és hallgatói támogatási rendszert, valamint diákhitelt vezettek be. Kezdetben minden hallgató azonos támogatást kapott, 1998-ban áttértek a teljesítmény-alapú ösztöndíjra és a rászorultsági alapú hitelezésre. Ezekhez azonban, bár a rendszert többször finomították³¹, a hallgatóknak csak egy szűk köre tud hozzáférni, és az összeg is olyan alacsony, hogy nem jelent hathatós segítséget. (Világbank 1996, Dong, Wan 2012) További probléma, hogy a kockázat miatt éppen a legrászorultabb, rossz anyagi háttérű hallgatóknak nem szívesen folyósítanak diákhitelt a bankok, és éppen az elmaradottabb térségekben korlátozott ez a lehetőség. (Xiaohao 2004) Az ingyenes felsőoktatás megszűnésével

27 A költségek megosztásának elvét, amely abból indul ki, hogy az oktatás kvázi-közjóság, amerikai közgazdászok javasolták a 70-es évek elején. Azóta a világ legtöbb országa magáévá tette és ennek megfelelően alakította át a felsőoktatás finanszírozását. (Dong, Wan 2012)

28 A kommunista Kína a tandíj bevezetésével tehát egy évtizeddel megelőzött olyan országokat, mint például Németország. (Brandenburg, Zhu 2007)

29 Ennek következtében a felsőoktatás kibocsájtása elszakadt a munkaerőpiaci kereslettől, amely túlkínálthoz, diplomás munkanélküliséghez vezetett – lásd később.

30 1989-ben még csak 18 euró, 1997-ben 200 euró, 2000-ben 400 euró, 2007-ben pedig már közel 700 euró volt. (Brandenburg, Zhu 2007)

31 Részletesen lásd Xiaohao (2002).

eltörölték az a gyakorlatot is, hogy a végzetek nem választhatják meg leendő munkahelyüket, hanem a kormányzat jelöli ki számukra.³² (Xin-Ran 2003)

A tandíj arányának növekedését az egyetemek költségvetésében az 1. táblázat mutatja. Megállapítható, hogy a felsőoktatás számára rendelkezésre álló források stabil növekedése Kínában a tandíj gyors és jeletős emelkedésének köszönhető. (Dong, Wan 2012)

1. táblázat: Az állami támogatás és a hallgatók által fizetett díjak arányának változása

Év	Állami finanszírozás	Hallgatók által fizetett díjak
1996	80,3%	13,7%
2008	47,6%	33,7%

Forrás: Dong, Wan 2012 alapján saját szerkesztés

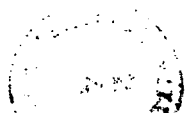
3.3. Privatizáció: a magánintézmények megjelenése

Fontos változás volt a felsőoktatási magánintézmények megjelenése Kínában. Az 1980-as évekig nem működhetett magánegyetem, attól kezdve azonban a kormányzat határozottan ösztönözte ezek alapítását a továbbtanulás iránti igény és az ehhez képest szűkös intézményi kapacitás közötti szakadék csökkentése, valamint a fejlődő gazdaság újszerű munkaerő-szükségletének kielégítése érdekében. Az első magánintézmény, a China Social University 1982-ben jött létre, azóta a magán oktatási szektor gyorsan bővül. 2011-ben 698 magánintézmény működött a kínai felsőoktatásban. (Kínai Oktatási Minisztérium 2011)

A magánintézményeknek két típusa van, a **magániskola** (*minban*) és a **független főiskola** (*duli*).³³ Az 1995-ös oktatási törvény lehetőséget adott vállalatoknak, társadalmi szervezeteknek, helyi közösségeknek és

32 Korábban minden pályakezdő azonos fizetést kapott függetlenül a végzettségtől és a munkakörétől. Ma már a fizetés a munkakörétől, a munkahely földrajzi elhelyezkedésétől és a munkáltató döntésétől függ. (Xin-Ran 2003)

33 A magánosítás további sajátos formája, hogy az állam kivonul egy állami egyetem finanszírozásából és menedzsmentjéből, és ettől kezdve az intézményt önfenntartó módon üzemeltetik, miközben az állam marad a tulajdonos. Ezeket átalakított egyetemeknek (*zhuanzhi*) nevezik. (Mok 2012)



magánszemélyeknek, hogy magániskolákat hozzanak létre az állam által meghatározott keretek között. (A *minban* szó jelentése: emberek által működtetett.) Ezeket szinte kizárólag nem-állami forrásból finanszírozzák forprofit vagy nonprofit jelleggel. (Mok 2012) 2011-ben a hallgatók 20%-a magániskolákba iratkozott be. (Varghese, Martin 2013)

A független főiskolák finanszírozása hasonló, de ezeket egy – általában színvonalas oktatási és kutatási tevékenységet folytató – állami intézmény és egy nem állami partner közösen működteti. Az első ilyen típusú intézmény 1998-ban jött létre, 2011-ben 309 független főiskola működött (Kínai Oktatási Minisztérium 2011), amelyek a hallgatói létszám kb. 40%-át iskolázták be. A független főiskoláknak 7 területen garantálnak autonómiát: létesítmény-üzemeltetés, beiskolázás, oklevél-kibocsájtás, gazdálkodás, társadalmi felelősségvállalás, jogi személyiség, valamint viszonylagos autonómiával rendelkeznek az emberi erőforrás menedzsmentben (Zhang, Adamson 2011:253-255) Mégis, ezeknek az intézményeknek az autonómiája az elnevezés ellenére kisebb, mint a magániskoláké (Mok 2012), mert a kormányzat az állami intézményen keresztül kontrollálja a független főiskolákat (Zhang, Adamson 2011). Az állam célja ezekkel ugyanis éppen az, hogy a megfelelő minőség biztosítása mellett bővítse a felsőoktatás kapacitását. A tisztán magánintézményekben a színvonal alacsonyabb, hiszen ezek általában az oktatás alsóbb szintjeire fókuszálnak. Néhány magániskola bachelor diplomát is kibocsájt, de a legtöbb csak szakképzéssel vagy okleveles kurzusokkal foglalkozik. (Mok 2012) „Az ilyen típusú intézményekben folyó képzés akár nemformálisnak is tekinthető.” (Dahlman, Aubert 2011:103) Éppen ezért állami elismerésük nem teljeskörű. (Mok 2012) A felsőoktatási magánintézményekben az oktatói gárda is képzetlenebb: itt az oktatóknak csak 25%-a rendelkezik mester diplomával, miközben az állami intézményekben ez az arány 51%. (UNESCO 2014)

A független főiskolák tehát átmenetet képeznek a tisztán állami és a tisztán magánintézmények között. Létjogosultságukat az adja, hogy míg az állami intézmények a forráshiánytól szenvednek, addig a magánintézményekben a megfelelően képzett oktatói gárda és adminisztratív személyzet hiányzik. A független főiskolák viszont az állami intézményekre jellemző erős humánerőforrás bázisán, a magánszektorból származó forrásokra építve működnek. Mára a szereposztás is kikristályosodott az állami egyetemek és a független főiskolák között: előbbieket kutatás-alapú oktatást folytatnak, míg utóbbiak az új gazdasági ágazatok gyakorlatias, tudásalkalmazásra épülő

igényeit elégítik ki. Ezeket a kompetenciákat a magánpartner hozza a közösen működtetett intézménybe. (Zhang, Adamson 2011)

A független intézmények azonban néhány jellegzetes problémával is küzdenek. Az egyik az, hogy költség-takarékossági okokból szerződéses oktatókkal dolgoznak. A fluktuáció ennek következtében magas, ami rossz hatással van az oktatás minőségére. A másik probléma, hogy nem könnyű színvonalas állami intézményi partnert találni. A legjobb egyetemek kutatás-intenzívek, idegen tőlük oktatás-központú főiskola működtetése, és a fenntartó sem ösztönzi őket erre. Ez a tartományi állami intézményekre szűkíti le a lehetséges állami partner-intézmények körét, amelyek az oktatást és a kutatást egyaránt a feladatuknak tartják. A harmadik probléma, hogy egyetlen magánpartnerre építeni kockázatos: a finanszírozási forrás könnyen elapadhat. Végül: új, hagyományok nélküli intézmény-típusként nehéz elnyerni a potenciális hallgatók bizalmát. (Zhang, Adamson 2011)

3.4. Nemzetközi nyitás

Amikor Kína az 1970-es évek végén áttért a *Nyitott kapuk politikájára*, a felsőoktatás is közelebb került a fejlett nyugati világához. Az ország felsőoktatás-politikájában drámai fordulóponthoz vezetett, amikor Kína 30 év ellenségeskedés után hallgatókat és kutatókat küldött az USA-ba. A 2000-es évek elején már körülbelül 50 ezer kínai diák tanult az Egyesült Államokban (Xin-Ran 2003), és Kínának ma az USA a legfontosabb tudományos együttműködő partnere (UNESCO 2014). A kínai felsőoktatást gyors ütemben kapcsolják a nemzetközi színterekhez.

A külfölsön tanuló kínai diákok száma a világon a legmagasabb. (Xin-Ran 2003) 2012-ben közel 700 ezer kínai hallgató ment külföldre tanulni. Ez több, mint az Észak-Amerikából és a Nyugat-Európából kiutazók összesen. A kínai hallgatók több mint fele Nyugat-Európában és Észak-Amerikában tanul. (UNESCO statisztikai adatbázis) Az USA-ba utazó kínai hallgatók számának növekedési üteme 2011-2012 között 43% volt, ami 17 ezres létszámnövekedést jelent. (Choudaha 2012) Ennek megfelelően Kína is szembesült az agyelszívás problémájával. A Kínai Tudományos Akadémia 2006-ban arra figyelmeztette a kormányt, hogy az 1978 óta külföldre utazott kínai hallgatók 70%-a 2006-ig nem tért vissza az országba, és 200 ezren tartós letelepedési és munkavállalási engedélyt szereztek külföldön. (Brandenburg, Zhu 2007)

A kínai egyetemek is egyre nagyobb számban fogadnak külföldi hallgatókat. A Peking Egyetem és a shanghai Fudan Egyetem a külföldi hallgatók kedvenc célállomásai. Ezeknek az intézményeknek együttműködési megállapodásuk van az amerikai Yale-lel, a Harvarddal, a SUNY/Buffalo Egyetemmel közös MBA képzésre, a Columbia Egyetemmel közös közigazgatási és pénzügyi mester képzésre. De általában jellemző a kínai egyetemekre – és egyre inkább a kisebb, vidéki intézményekre is –, hogy külföldi együttműködések sokaságát kötik külföldi hallgatók és oktatók fogadására. A külföldi hallgatók elsősorban kínai nyelvet és kultúrát tanulnak, többségében rövidebb kurzusokon, de egyre nagyobb mértékben a diplomát adó képzésekben is. 2011-ben a diplomaszerezés érdekében Kínában tanulók száma közel 80 ezer. (UNESCO 2014), holott az 1980-as évek közepén még csak 8 ezer külföldi hallgató tanult Kínában. (Kyna, Woodward 2005) A kínai felsőoktatás iránt nagyobb részben az ország szomszédai érdeklődnek.

Ugyanakkor a kínai egyetemek intenzíven keresik az amerikai és európai kapcsolatokat is, igyekeznek a képzéseket a nyugati hallgatók igényeihez igazítani, és ennek megfelelően a nyugati világból érkező hallgatói létszám is nő. Ez bevétel szempontjából is előnyös a kínai egyetemeknek; a Peking Egyetem például tízszer annyi tandíjat kér a külföldiektől mint a kínaiaktól. (Kyna, Woodward 2005)

Az 1980-as évek közepéig tilos volt a transznacionális oktatás, 1999-ben azonban már 70 kínai felsőoktatási intézmény kínált képzési programokat külföldi partnerrel együttműködve. (Mok 2012) Jelenleg /2011/ 13 külföldi egyetem kihelyezett kampusza működik Kínában. (UNESCO 2014) Kína számos országgal kötött megállapodást a diplomák kölcsönös elismeréséről. Az első egyezmény Sri Lankával született 1988-ban, Magyarországgal 1997-ben írták alá a megállapodást. (Brandenburg, Zhu 2007)

4. A mennyiség és minőség kérdése a kínai felsőoktatásban

A kínai felsőoktatás mennyiségi bővülése rendkívüli mértékű volt az elmúlt évtizedekben a hallgatói létszám, a felsőfokú végzettségűek száma és aránya és az intézményrendszer szempontjából is. Jelenleg Kína rendelkezik a világ legnagyobb felsőoktatási rendszerével. Az oktatás minősége azonban több tekintetben elmarad a fejlett országokétól, és rendkívül nagy belső különbségeket mutat.

4.1. A felsőoktatás mennyiségi bővülése

Napjainkban Kínában több fiatalnak van lehetősége a felsőoktatásban tanulni, mint valaha. A Kulturális Forradalom óta bekövetkezett döbbenetes mértékű változást a következő adatsor mutatja (2. táblázat). A 100 ezer lakosra jutó felsőoktatási hallgatói létszám 1970-ben 13,8 fő volt, 2012-ben 2412,9 fő. Ez 174-szeres növekedést jelent. A felsőfokú végzettségűek aránya a 15 évnél idősebbek körében 1970-ben 0,84 volt, 2010-ben 8,05³⁴, vagyis ez az arány megtízszereződött. A beiskolázási ráta³⁵ a felsőoktatásban 1970-ben 0,13% volt, 2012-ben 26,7%, ez kétszázszoros növekedés.³⁶ (Világbank statisztikai adatbázis)

2. táblázat: A felsőoktatás mennyiségi növekedése Kínában
a Kulturális Forradalomtól napjainkig

	1970	2010/2012
100 ezer lakosra jutó hallgató	13,8	2412,9
felsőfokú végzettségűek aránya	0,84	8,05
beiskolázási arány	0,13	26,7

Forrás: A Világbank statisztikai adatbázisa alapján saját szerkesztés

Összehasonlításképpen: Az ezer lakosra jutó hallgatók száma 2012-ben Magyarországon 3928 fő, az Egyesült Államokban 6828,1 fő; a felsőfokú végzettségűek aránya Magyarországon 21%, az Egyesült Államokban 40,7%; a beiskolázási arány 2012-ben Magyarországon 59,6%, az Egyesült Államokban 95,3%, a világon átlagosan 30,8%, Kelet-Ázsiában átlagosan 28,4%. (UNESCO statisztikai adatbázis) Vagyis a rendkívüli bővülés ellenére

34 Az UNESCO szerint ugyanakkor az ISCED 5-6 szintű végzettséggel rendelkezők aránya a 25 évnél idősebbek körében 2010-ben Kínában csak 3,6% volt. (UNESCO statisztikai adatbázis) Az eltérést az okozhatja, hogy – mint a későbbiekben még szó lesz róla – Kínában olyan képzéseket is felsőfokúnak tekintenek, amelyeket más országokban nem. Ez a probléma nem csak Kínával kapcsolatban merül fel; az ISCED 4 szintet sokhelyütt a felsőoktatás részének tekintik. Erről a problémáról részletesebben lásd: Berde (2013).

35 *Gross enrolment ratio*: a középiskola befejezését követő 5 év korcsoportjára vetített arány. Pl. Magyarországon 18-23 évesek.

36 A bővülés várhatóan folytatódni fog, hiszen a kormány 2020-ra 40%-ra kívánja növelni ezt az arányt. (Varghese, Martin 2013) Ez a célkitűzés indokolt, hiszen a fejlett országokban ez a hányad 50% felett van.

a relatív mutatókban még jelentős a különbség a kínai és a fejlett országok felsőoktatása között. Ugyanakkor a rendkívül magas, 1,39 milliárdos népességszám miatt jó néhány tudományterületen már a kínai felsőoktatás „kibocsátása” a legnagyobb a világon.

Mint már említettem, 1979-ben tudásalapú felvételi rendszert vezettek be, és a beiskolázási létszámok emelkedni kezdtek. (Világbank 1996) A bővülésnek két szakasza különíthető el. 1999-ig a fejlődés üteme alacsony volt, azóta azonban a növekedés drámai. (Gu 2012, Li Yao et al. 2008) Ennek oka, hogy az ekkor meghirdetett felsőoktatási reformprogram a korábbi természetes bővülés után a felsőoktatás tudatos fejlesztésébe kezdett. (Dong, Wan 2012) 1998-2004 között a beiskolázási létszámok megötszöröződtek (Brandenburg, Zhu 2007), 1999 óta a hallgatói létszám évente közel 30%-kal nő (Somerén, Someren-Wang 2013).³⁷ 2006 óta már nem az USA, hanem Kína rendelkezik a világ legnagyobb felsőoktatási rendszerével. (Gu 2012) Jelenleg /2013 május/ 879 hagyományos egyetem és főiskola, 287 független főiskola, 1266 junior főiskola működik Kínában (Kínai Oktatási Minisztérium adatbázisa).

A gyerekek iskoláztatása prioritás a kínai családokban. (Xin-Ran 2003) A felsőfokú képzés iránti igény annak ellenére hatalmas, hogy a diplomások számának növekedési üteme nagyobb, mint a gazdasági fejlődése (Li Yao et al. 2008), és ennek megfelelően nem mindenki talál munkát (lásd később), valamint, hogy a gyerekek egyetemi tanulmányai igen komoly anyagi terhet rónak a családokra. Ennek oka, hogy az oktatást egyrészt a társadalmi előmenetel eszközeként, másrészt az egyén értékmérőjének tartják. Az iskolázottság nem csak jobb kereseti lehetőséghez, de megfelelőbb házastárshoz is hozzásegíti az embereket. Egy 2001-es felmérésben a válaszadók 90%-a szerette volna, ha a gyermeke továbbtanulna. (Zhang, Adamson 2011) A Kínai Társadalomtudományi Akadémia felmérése szerint a gyerekek oktatásának finanszírozása előrébbvaló a kínai családokban, mint a háztartási kiadások fedezése vagy a nyugdíj. A gyerekek kezdettől fogva hatalmas erőfeszítést tesznek annak érdekében, hogy továbbtanulhassanak.

37 Meg kell jegyezni azonban, hogy a szakértők a hallgatói létszám visszaesésével számolnak a közeljövőben, mert a 15-19 éves korcsoport létszáma 17%-kal csökken Kínában 2010 és 2015 között az „egy gyerek politika” következtében, ami 18 millióval kevesebb potenciális hallgatót jelent. (Choudaha 2012)

A középiskolások 41%-a a hét minden napján 12 órát tanul.³⁸ (Li Yao et al. 2008) A felsőoktatás egyéni megtérülési rátája is magas Kínában, ezért a családok jó befektetésnek tekintik a diplomaszerzést. (Xiaohao 2004)

Az 1980-as évektől az egyetemek és főiskolák gyors bővülése³⁹ csökkentette a szakadékokat az általános továbbtanulási szándék és a lehetőségek között. Míg 1981-ben a továbbtanulni vágyóknak még csak 2,4%-a jutott be a felsőoktatásba, addig 2002-re ez az arány 52%-ra emelkedett. 2001-ben eltörölték a családi állapothoz és életkorhoz kapcsolódó felvételi korlátozásokat – korábban a 25 évnél idősebb és házas emberek nem felvételizhettek. Ez megnyitotta a továbbtanulás lehetőségét a felnőttek előtt is. (Xin-Ran 2003) Most a felsőoktatásba történő bejutás egyetlen kritériuma a megfelelő pontszám elérése a nemzeti felvételi vizsgán. (Dong, Wan 2012) 2012-ben több mint 32,5 millió hallgató volt a kínai felsőoktatásban (Világbank statisztikai adatbázis), és több mint 9 millióan szereztek felsőfokú végzettséget (UNESCO statisztikai adatbázis). Ezzel Kína egyértelműen belépett a tömeg-felsőoktatási szakaszba.⁴⁰

Ugyanakkor a hallgatók jelentős hányada tanul diplomát nem adó, rövid ciklusú képzésben (*zhuānkēyuànxiào*). (Világbank 1996) 31,7 millió hallgatóból 23 millióan jártak hagyományos egyetemre és főiskolára, 5 millióan magánintézménybe, közel 2 millióan junior főiskolára és több mint 1 millióan

38 A felvételi vizsga meglehetősen nehéz, a jelentkezők és a felvettek száma között nagy a különbség. 2007-ben a jelentkezők fele jutott be a felsőoktatásba, de az elit egyetemekre sokszoros a túljelentkezés. A felvételi vizsga 3 kötelező – matematika, kínai és angol nyelv – és 1 választott tárgyból áll. (Brandenburg, Zhu 2007)

39 Volt, hogy egyetlen év alatt – 2010-ről 2011-re – 98 új intézmény jött létre. (Kínai Oktatási Minisztérium 2011)

40 Trow (1973) a felsőoktatás három korszakát különbözteti meg:

- Elit felsőoktatás: az érintett korosztály kevesebb, mint 15 %-a vesz részt a képzésben.
- Tömeges felsőoktatás: 50 %-os részvételi arányig tart.
- Univerzális felsőoktatás: az érintett korosztály több mint fele részt vesz a felsőoktatásban.

A három szakasz abban is különbözik, hogy azokban eltérő mértékben tekintik közjóságnak a felsőoktatást, így a finanszírozás – valamint az egyetemek irányítása – is eltérő.

felsőfokú tesztel záruló önképzést⁴¹ folytattak vagy nem állami, diplomát nem adó felsőfokú képzésre jártak.⁴² A 31,7 millióból csak 1,3 millióan tanultak mester, és 271 ezren doktori képzésben. Több mint 8,5 millióan oklevéllel nem elismert felsőfokú képzést fejeztek be. (Kínai Oktatási Minisztérium 2011) A 2400 felsőoktatási intézmény közül csak 755 folytat mester és doktori képzést /2011/ (UNESCO 2011). A mester szakos hallgatók aránya a bachelor szakos hallgatókhoz viszonyítva csak 5%, a doktori képzésre járóké csak 1% /2010/. (UNESCO 2014) Meg kell azonban jegyezni, hogy 1998-ban még több mint 11 millióan önképzés útján szereztek felsőfokú végzettséget (Dahlman, Aubert 2001), és csak 58 ezer mester szakos hallgató és 15 ezer doktorandusz volt a hagyományos felsőoktatási intézményekben. (Li Lixu 2004) Az elmozdulás a formális, államilag elismert képzések és a magasabb szintű felsőoktatási végzettség felé tehát vitathatatlan. A fentebb részletezett rendkívüli mennyiségi bővülés – amelyre a gazdasági növekedéshez a képzett munkaerő-állomány biztosítása érdekében mindenképpen szükség volt – csak ilyen módon, a rövidebb ciklusú képzésekkel, a gazdasági szférával szoros kapcsolatban álló magánintézmények részvételével, a felnőttek oktatásba történő bevonásával, azaz a felsőoktatás belső strukturális diverzitásával volt végrehajtható.

További probléma, hogy a felsőoktatás bővülését ma már nem a munkaerőpiaci kereslet indukálja, hanem egyrészt a kormányzati elhatározás, másrészt a fiatalok továbbtanulási igénye. Ennek megfelelően hallgatók tömegei szereznek felsőfokú végzettséget különböző területeken függetlenül attól, hogy van-e a munkájukra kereslet. Ez pedig rövid távon abszorpciós problémákat és munkanélküliséget eredményez. (Li Yao et al. 2008) 2006-ban például 4 millióan szereztek alapidiplomát, miközben a munkaerőpiaci kereslet csak 1,66 millió volt, vagyis a végzettek 60%-ára a munkanélküliség várt. (Li et al. 2008) 2013-ban 36 millióan szereztek felsőfokú végzettséget és csak félmillió álláslehetőség volt számukra.⁴³

41 A rádió-televízió egyetem sajátos megoldás a továbbtanulás iránti hatalmas igény költséghatékony kielégítésére. Kínában komoly hagyománya van a rádió és televízió által sugárzott kurzusoknak. A Központi Rádió és Televízió Egyetemnek 2,6 millió aktív hallgatója van, országos intézményhálózatában, a Tartományi Nyitott Egyetemeken pedig további 3,5 millió hallgató tanul. (UNESCO 2014)

42 Kínában a „hallgató”, a „felsőoktatás” és a „felsőoktatási intézmény” fogalmát tágabban értelmezik mint a fejlett országokban.

43 Az ott dolgozó magyar oktató közlése.

A felsőoktatás bővüléséről összességében elmondható, hogy a hallgatók száma a népességhez viszonyítva nem magas, és jelentős hányaduk olyan intézményben és képzésben tanul, amelyet például hazánkban nem tekintenének a felsőoktatás részének. A fent részletezett mennyiségi növekedésre tehát a korábbi, rendkívüli elmaradottsághoz viszonyítva és minőségi fenntartásokkal kell tekinteni – az utóbbi kérdéskört lásd a 4.3. alfejezetben.

4.2. Területi és társadalmi különbségek a kínai felsőoktatásban

A kínai felsőoktatás jelentős területi és – részben ezzel összefüggésben – társadalmi különbségeket mutat.

Mint már korábban szó volt róla, az 1990-es évektől a felsőoktatás Kínában nem ingyenes, a hallgatóknak tandíjat kell fizetniük. A tandíj komoly terhet ró a szegényebb családokra, sőt, a középosztályhoz tartozókra is. A tanulás éves költsége (tandíj és szállás) az állami egyetemeken átlagosan 10.000 yuan, a magánintézményekben ennél sokkal magasabb⁴⁴, miközben az egy főre jutó felhasználható éves jövedelem a városi családokban 10.493 yuan, a vidéki családokban 3.255 yuan /2007/.⁴⁵ A hallgatóknak tehát kölcsönt kell felvenniük a tanulmányaik finanszírozásához, a visszafizetést pedig nehezíti, hogy sokan nem tudnak elhelyezkedni a diplomaszerezés után. Kína is szembesült azzal a problémával, hogy a hallgatók esetében „a tehetség és az anyagi lehetőségek nem feltétlenül esnek egybe” (Mok 2012:232). A magas tandíj miatt egyrészt viszonylag kevés jó képességű, de rossz anyagi hátterű fiatal jut be a felsőoktatásba, másrészt közülük sokan kevésbé színvonalas egyetemeket és kevésbé kurrens szakokat (például agrár, tanár, geológia) választanak, miközben a gazdagabb családok gyermekei inkább idegen nyelvi, közgazdaságtani, jogi, orvosi tanulmányokat folytatnak. (Dong, Wan 2012, Xiaohao 2004)

Ami a területi egyenlőtlenségeket illeti, a fejlettebb, part menti területek és a belső tartományok közötti különbségeket statisztikai adatok és szakirodalmi

44 A Guangxi University International College-ban a tandíj a 16 ezer yuan, miközben az átlagkereset 2 ezer yuan a 2013/2014-es tanévben (az ott dolgozó magyar oktató közlése).

45 Egy másik lehetséges megközelítés a tandíj és az egy főre jutó GDP összevetése. Kínában az ezredforduló után a tandíj az egy főre jutó GDP 50%-a, míg a fejlett országokban csak 20%-a. (Brandenburg, Zhu 2007)

források egyértelműen igazolják.⁴⁶ Miután a központi kormányzat a felsőoktatás finanszírozását a nemzeti egyetemek kivételével a tartományokra bízta, a területi különbségek alapvetően meghatározzák az intézmények lehetőségeit.⁴⁷ A tartományok lehetőségei az oktatói gárda és az oktatás finanszírozásában eltérőek. Míg a part menti területeken nemzetközi szinten is versenyképes felsőoktatási intézmények működnek, és a nyugati és északkeleti területeken is fejlett a felsőoktatás, addig néhány belső tartománynak (különösen az autonóm területeknek) az alapfokú oktatás biztosítása is nehézséget jelent. (Mok 2012, Brandenburg, Zhu 2007) Az is jellemző, hogy egy tartományon belül eltérő mennyiségű forrás áll a nemzeti és a tartományi egyetemek rendelkezésére. A nemzeti egyetemek jóval előnyösebb helyzetben vannak mint a tartományi fenntartásúak. (Világbank 1996)

A felsőoktatási intézményrendszer fejlesztésének központi eleme – mint arra a finanszírozásról szóló alfejezetben utaltam – a legjobb állami egyetemek nemzetközi szinten is versenyképes elit intézménnyé történő alakítása volt. Ezek erősítése kétféleképpen történik. Egyrészt a központi és helyi kormányzattól is kiemelt támogatást kapnak, lefölözik a nemzeti felvételi vizsgán legjobban teljesítő fiatalokat, a legkiválóbb oktatókat szerződtetik és a kutatási források allokációjánál is elsőbbséget élveznek. Másrészt intézményi összevonásokkal teremtik meg az eredményességhez szükséges kritikus tömeget. 1990 és 2006 között 431 integrációt hajtottak végre felülről, kormányzati intézkedésekkel. A Beijing Orvosi Egyetemet például a Peking Egyetemmel vonták össze 2000-ben⁴⁸ (Li Yao et al. 2008), létrehozva az egyik legjobb kínai egyetemet. A szűk spektrumú oktatási intézményekből

46 A különleges igazgatású területek felsőoktatása jóval fejlettebb, mint Kínáé. Amíg a felsőoktatási beiskolázási ráta Kínában 26.7%, addig ugyanez az arány Hong Kong Különleges Igazgatású Területen 59,6% /2012/. A felsőfokú végzettségűek aránya Kínában 3,6%, Hong Kong Különleges Igazgatású Területen 18,7% /2010/. (UNESCO statisztikai adatbázis) Az egyetemi kutatás is hasonló különbségeket mutat – lásd később.

47 Az oktatási és kutatási intézményrendszer és forrásallokáció tekintetében Magyarországon is jelentős a különbség a főváros és a vidék között, jóval nagyobb, mint a nyugat-európai országok többségében. Részletesen lásd Keczer (2009).

48 Ez az integráció üdítő kivétel volt a minden előzmény nélkül, felülről levezényelt összevonásokkal ellentétben: a két intézmény integrációját egy 5 éves intenzív együttműködési periódus előzte meg. (Brandenburg, Zhu 2007)

az integrációk révén létrejöttek a több tudományterületet lefedő⁴⁹, megfelelő hallgatói létszámmal, oktatói gárdával és infrastruktúrával rendelkező valódi universitasok. Az elit egyetemek – az amerikai Ivy League mintájára elnevezett *C9 League* tagjai – a kormányzati szándéknak megfelelően valóban a világ egyetemeinek élmezőnyébe tartoznak. Az Academic Ranking of World Universities 2013-as listáján 5 kínai egyetem szerepel a legjobb 200 intézmény között, 28 a legjobb 500 között. (ARWU 2013) Figyelemre méltó, hogy 2004-ben még csak 8 kínai intézmény tudott bekerülni a top 500-ba. (UNESCO 2014) A 2013/2014-es QS Ranking első 100 intézményében 3, az első 200 között 7 kínai intézmény található (QS Ranking 2014). A Times 2013/2014-es rangsorában a legjobb 100 között 2 kínai egyetem szerepel. (Times 2014) Az elit egyetem stratégia megfelel a más térségekben, például az Európai Unióban és Magyarországon is megfogalmazott „kiemelt kutatóegyetem” koncepciónak, ugyanakkor nyilvánvalóan az egyenlőtlenség növekedéséhez vezet a felsőoktatási intézményrendszerben.⁵⁰

Arról, hogy a mennyiségi bővülés hogyan hatott a vidéki fiatalok esélyegyenlőségére többféle adatot és véleményt találunk. Egyes szerzők és felmérések a vidéki hallgatók arányának csökkenéséről számolnak be. Dong és Wan szerint az 1980-as években a vidéki hallgatók aránya 30% körüli volt, 2004-re viszont 19,2-re csökkent, holott Kína teljes lakosságának 58,2%-a vidéki. (Dong, Wan 2012). Brandenburg és Zhu szerint a nagyvárosi fiatalok könnyedén bejutnak a felsőoktatásba, a vidékiek számára ez jóval nehezebb. Ennek oka az is, hogy a fejlett területek vezető egyetemei magasabb pontszámmal engedik be a régió kívüli hallgatókat, mint a helyieket⁵¹. (Brandenburg, Zhu 2007) Ellenben Gu arra a megállapításra jutott, hogy a felsőoktatási expanzió hatására 1999 után a területi egyenlőtlenségek egyértelműen csökkentek Kínában. (Gu 2010) Li szintén arról számol be,

49 A Global Research Benchmarking System 3 kategóriába sorolja a kutatóegyetemeiket aszerint, hogy hány tudományterületen folytatnak kutatást. A kínai egyetemek közül 13 a széles, 22 a közepes, 155 pedig a szűk spektrumú kategóriába került. (UNESCO 2014)

50 Az egyenlőtlenségeket jól mutatja például, hogy a Guangxi University International College 200 angol alapszakos hallgatója közül az országos, egységes záróvizsga tesztet mindössze két hallgató tudta teljesíteni a 7. félév végén (az ott dolgozó magyar oktató közlése).

51 A statisztikai adatok viszont azt mutatják, hogy az alapszakos hallgatók fele, a mesterszakosok 2/3-a 500 kilométernél távolabbi régióból került be az egyetemre. (Brandenburg, Zhu 2007)

hogy a felsőoktatási beiskolázási ráta gyorsabban nő a vidéki, mint a városi fiatalok körében, és a vidéki hallgatók aránya nő, a városiaké csökken. Míg 1996-ban a városi-vidéki elsőévesek aránya 50,6-49,4 volt, addig 2005-ben 47-53. Ugyanakkor megállapítja, hogy „a felsőoktatásba történő belépés Kínában még mindig nagyrészt a városi lakosságra korlátozódik”. (Li Yao et al. 2008:9)

A fenti problémákat felismerve a kínai kormány célul tűzte ki az elmaradottabb területeken élő fiatalok támogatását és továbbtanulásuk ösztönzését. Döntést hozott arról, hogy a felsőoktatási ráfordítások 80%-át Közép- és Nyugat-Kínába allokálja. A 2010-ben elfogadott *Közép- és hosszú távú oktatási reform és fejlesztés* az esélyegyenlőséget helyezi a középpontba és az állami oktatás erősítését tűzi ki célul. Leszögezi ugyan, hogy a felsőoktatást elsősorban magánforrásokból kell finanszírozni, de azt is rögzíti, hogy az állam ismét nagyobb szerepet kíván vállalni az oktatás pénzügyi támogatásában. Külön alapot hoz létre a középső és nyugati régiók oktatási intézményei számára. A keleti területek egyetemeit arra ösztönzi, hogy a fejletlenebb régiókból iskolázzanak be hallgatókat. (Mok 2012)

Mindeddig a kínai felsőoktatás a „magas tandíj, alacsony támogatás” kategóriájába tartozott, az utóbbi időben mutatkoznak a jelei annak, hogy a „magas tandíj, magas támogatás” felé mozdul el. (Dong, Wan 2012:7)

4.3. Az oktatás minősége

„Kínában évente milliók végeznek a felsőoktatásban – 2011-ben hozzávetőleg 6,6 millió diplomás, köztük több mint 50 ezer doktori fokozattal rendelkező fiatal lépett be a munkaerőpiacra –, de a képzés minősége gyenge” – szögezi le az IBRD 2013-ban publikált elemzése.⁵²

Az oktatás alacsony színvonalát a felsőoktatásban négy tényező magyarázza:

- a hallgatói létszám gyors és erőteljes emelkedése, amely túlfeszítette az intézményi kapacitásokat;
- az oktatás módszertani hiányosságai: az oktatók alacsony képzettsége és a tapasztalat hiánya, a nagy osztálylétszámok,

52 Ezt egyértelműen megerősíti az ott tanító magyar oktató: a kínai hallgatók angol tudása messze elmarad a magyarországiakétól. A statisztikai adatok mögött véleménye szerint sokszor nincs valódi teljesítmény.

- a frontális oktatás dominanciája az interaktív módszerekkel szemben⁵³;
- az intézményrendszer hiányosságai a minőségbiztosítás terén;
- a doktori képzés rövidsége (3 év). (IBRD 2013:176-177)

Ugyanakkor a kínai felsőoktatásban az elmúlt évtizedekben számos olyan előrelépés történt, amely a minőségjavulás irányába hatott. Ilyen a felsőoktatási infrastruktúra bővülése, a kutatási tevékenység újraindulása az egyetemeken, az oktatói gárda színvonalának emelkedése, a tananyag korszerűsítése és a minőségbiztosítás bevezetése.

4.3.1. A felsőoktatási infrastruktúra

A felsőoktatási infrastruktúra a vezető egyetemeken az utóbbi évtizedekben látványosan fejlődött. Új oktatási épületek, kollégiumok, könyvtárak, laboratóriumok, sport-létesítmények épültek. Az oktatási technológia is modernizálódott, számos egyetem internet-alapú távoktatási képzéseket indított, nem egy keretében diplomát is lehet szerezni. (Xin-Ran 2003) 2005-ben már 2,4 millió hallgató tanult online képzés keretében. (Brandenburg, Zhu 2007) Ugyanakkor az 1990-től bekövetkező rendkívüli hallgatói létszámnövekedés a kormányzati direktívának megfelelően azokban az intézményekben is megtörtént, amelyekben hiányzott az ennek megfelelő infrastruktúra⁵⁴. (Li Yao et al. 2008)

53 Az egy oktatóra jutó hallgatók száma valamivel magasabb, mint a fejlett államokban: Kínában 19,5, míg például az Egyesült Államokban 14,2 /2011/ (UNESCO statisztikai adatbázis), az EU21-ben pedig átlagosan 15,9 (OECD 2013). Az átlag tehát nem tér el jelentősen Kína és a fejlett országok esetében, a különbség azonban Kínában az egyes intézmények között igen komoly. A Guangxi University International College-ban angol alapszakon egy órán 70-120 hallgató van jelen, idegen nyelvet is ekkora létszámú csoportokban tanulnak. Az oktatás ennek megfelelően csak frontális módszerekkel történik (az ott tanító magyar oktató közlése).

54 A Guangxi University International College-ban a számítógép-állomány teljesen elavult és egyáltalán nincs karbantartva (az ott tanító magyar oktató közlése).

4.3.2. Az egyetemi kutatások

Az egyetemi kutatások újraindítása szilárdabb alapot biztosít az oktatáshoz. 1985 előtt az egyetemek feladata kizárólag az oktatás volt, a kutatás a Kínai Tudományos Akadémia égisze alatt, külön intézmény-hálózatban folyt; a felsőoktatási és a kutatási intézmények között gyakorlatilag semmilyen kapcsolat nem volt. Az 1985-ös reform a kutatást is az egyetemek feladatává tette, az oktatás és a kutatás összekapcsolása pedig mindkét tevékenységre kedvezően hatott. A 21. században folyamatosan bővül a felsőoktatásban a kutató-fejlesztői létszám (lásd a Mellékletben, 7. ábra). Jelenleg a kutatók 19%-a a felsőoktatásban dolgozik /2011/. (UNESCO 2014) A felsőoktatási kutatás-fejlesztésre fordított összeg is folyamatosan emelkedik, 2012-ben 18,4 milliárd dollár volt, ugyanakkor ez még mindig jelentősen elmarad például az USA 62,7 milliárd dolláros finanszírozásától (UNESCO statisztikai adatbázis), és ahogyan a kutatói létszámnak is csak kisebb hányada dolgozik a felsőoktatásban, úgy a K+F forrásoknak is csak csekély része, 7,9%-a kerül az egyetemekhez /2011/ (UNESCO 2014).⁵⁵ Az egyetemi kutatási eredmények gyakorlatban történő hasznosítására 2001-ben hat vezető egyetemen technológia transzfer központot alakítottak ki kormányzati támogatással, mert az egyetemi kutatási eredményeknek csak körülbelül 10%-a került hasznosításra. (Wu 2007) Az IBRD 2013-as elemzése megállapította, hogy bár az egyetemek a kutatási eredmények gyakorlati hasznosítását, a technológia-transzfert a „harmadik misszió” részeként a feladatuknak tekintik, az egyetem-ipar kapcsolatok hatása a technológiai fejlődésre elenyésző. „Az egyetemek ugyanis elsősorban nem új technológiák kifejlesztésével foglalkoznak, hanem a már ismert külföldi eljárások és termékek adaptációjával”. (IBRD 2013:171)

Ami a kínai kutatások nemzetközi hatását illeti, 1996 és 2000 között Kína a tizennegyedikről a 2. helyre lépett előre a globális citációs index rangsorban. 1998 és 2008 között az ország publikációs outputja 20.000-ről 112.000-re emelkedett, és ezzel a világ összes tudományos közleményének 8,5%-át jegyzi. A publikációk összetett éves növekedési rátája 17,8%. Különösen az anyagtudományok, a fizika, a kémia, a matematika és

55 Ezzel szemben Hong Kongban a K+F források 52,2%, Macaoban 97,9% került a felsőoktatásba, és Hong Kongban a kutatók 59%-a a felsőoktatásban dolgozik. (UNESCO 2014)

a számítástechnika területén kiemelkedő Kína teljesítménye⁵⁶. (IBRD 2013, UNESCO 2014) Elemzők és kutatók évek óta hangsúlyozzák, hogy bizonyos tudományterületeken, így például a 21. században a gazdasági fejlődés és versenyképesség szempontjából kiemelkedő jelentőséggel bíró természettudományokban és műszaki tudományokban Kína globálisan is előretör. Kínában már az alapképzésben is jóval nagyobb arányban választják a fiatalok ezeket a tudományterületeket, mint más térségekben. Kínában a bachelor diplomát szerzők fele tudományos és műszaki (*science and engineering*, a továbbiakban: S&E) területen tanul és 31%-a mérnök, míg az USA-ban csak a hallgatók 1/3-a választ S&E területet és 5%-a mérnököt /2011/.⁵⁷ (National Science Foundation 2014) Ez az arány a felsőoktatásban résztvevők száma alapján abszolút értékben is jelentős különbséget eredményez. 2005-ben Kínában több mint 700 ezren szereztek mérnöki diplomát, az USA-ban ez a létszám nem érte a 100 ezret. (Li Yao et al. 2008) A 2010-ben a világon kiadott 5,5 millió mérnöki alapidiplomának 24%-át Kínában, 17%-át az Európai Unióban és 10%-át az USA-ban adták ki. 2000 és 2010 között Kína megduplázta a mérnöki oklevelet szerzők számát.⁵⁸ A doktori fokozatszerzésben hasonló a helyzet: 2007-ben Kína megelőzte az Egyesült Államokat a természettudományos és műszaki területen doktorálók számában, és világvezető pozícióját 2010-ben is tartotta. A S&E területeken pedig a második az Egyesült Államok mögött. (National Science Foundation 2014)

4.3.3. Az oktatói gárda

Az oktatók előmeneteli rendszerének változása a minőségjavulás irányába hatott a kínai felsőoktatásban. Korábban az előléptetés a szenioritás elvén történt, aminek elképesztő hatása volt az oktatói állomány minőségére. 1993-ban a professzori kar 90%-a 50 év feletti volt, ennek ellenére 50%-uk még bachelor diplomával sem rendelkezett. (Világbank 1996) Ezzel szemben ma az előléptetés a teljesítmény alapján történik, és az elit egyetemeken már

56 2008-ig a vezető tudományterületek a műszaki tudományok, a fizika és az anyagtudományok voltak, majd az anyagtudományok helyett a számítástechnika került előtérbe Kínában. (UNESCO 2014)

57 Bár az USA-hoz képest Ázsiában átlagosan is magas, 18% a S&E területet választó fiatalok aránya, Kínában ez a hányad a térségen belül is kiemelkedő. (National Science Foundation 2014)

58 A közép-európai térségből Lengyelország is hasonló mértékű relatív növekedést produkált. (National Science Foundation 2014)

komoly minőségi elvárások – például évente több nemzetközi publikáció – vannak. Ennek természetesen csak akkor van értelme, ha a nem teljesítőket elbocsájthatja az egyetem. Erre Kínában csak 2004 óta van lehetőség, korábban a határozatlan időre kinevezett oktatókat lehetetlen volt elmozdítani. A változást a Peking Egyetem indította el azzal, hogy megváltoztatta az oktatók szerződésének módját. Csak a professzorok kaptak határozatlan idejű kinevezést, az alacsonyabb beosztású oktatókkal határozott idejű – a Peking Egyetem esetében 12 éves – szerződést kötöttek. Amennyiben az oktatók a szerződött perióduson belül nem teljesítették az elvárásokat, elbocsájthatták őket. Azóta ez a gyakorlat általánosan elterjedt Kínában; a legtöbb egyetemen az oktatókkal 3 éves szerződést kötnek. Arra is van példa, hogy a fizetés egy részét a publikációs teljesítmény alapján kapják az oktatók. (Li Yao et al. 2008) Kedvező változást hozott az is, hogy – legalábbis az elit egyetemeken – megszüntették azt a tradicionális gyakorlatot, hogy az egyetemek az új oktatókat a saját, végzett hallgatóik közül „toborozzák”. Ehelyett nyílt, országos, sőt, bizonyos esetekben nemzetközi pályázat útján szerződtesik az oktatókat. (Wu 2007) Egyértelműen érezhető a fiatalítási szándék: számos egyetemen törekednek arra, hogy fiatal és középkorú alkalmazottakat nevezzenek ki vezető pozíciókba. Az intézmények vonzó fizetéssel és lakhatási lehetőséggel próbálnak külföldről és más tartományokból minősített oktatókat toborozni. (Világbank 1996)

Ugyanakkor a felsőoktatás egészét tekintve az oktatói gárda meglehetősen heterogén Kínában. Viszonylag alacsony a tudományos fokozattal rendelkezők aránya⁵⁹ (mint korábban írtam, az 1980-as évekig nem létezett tudományos minősítési rendszer), és bachelor diploma nélkül is lehetőség volt tanítani. (Világbank 1996) Jelenleg is az oktatóknak csak 16%-a rendelkezik doktori fokozattal és 35%-a mester diplomával /2011/ (UNESCO 2014) annak ellenére, hogy a kormányzat erőteljesen ösztönözte a magasabb végzettség megszerzését és erre speciális képzéseket indítottak.⁶⁰ (Li Lixu 2004) Annak érdekében, hogy a tehetséges fiatal szakemberek számára az egyetemi oktatói pálya vonzó legyen, az oktatói fizetéseket az 1990-es években úgy kezdték el emelni, hogy a plusz teljesítményért – magasabb óraszám, többletfeladatok, oktatásban

59 Guangxi University International College-ban kizárólag a dékán rendelkezik PhD-val (az ott dolgozó magyar oktató közlése).

60 Ennek eredménye látványos: 1994-ben még csak 19% volt a mester diplomával és 2% a doktori fokozattal rendelkező oktatók aránya, és 30% még bachelor diplomával sem rendelkezett. (Világbank 1996)

eltöltött évek, tudományos fokozat.stb. – bónusz járt. (Világbank 1996) Ennek ellenére az egyetemi fizetések alacsonyabbak mint az üzleti szektorban elérhető jövedelmek. A legalacsonyabb havi bruttó oktatói fizetés 259 \$, az átlagos 720 \$, a legmagasabb 1.107 \$. (Altbach et al. 2012) Az agyelszívás ebben az esetben is működik: a felsőoktatásból más szektorokba, a belső régiókból a part menti területekre, Kínából külföldre vándorolnak a szakemberek. (Világbank 1996) A kormányzat több programot is indított a külföldön dolgozó kínai tudósok visszahívására és a kiváló kutatók elismerésére. Ilyen például a „Száz Tehetség Program” vagy a „Cheung Kong Tudós Program”. (Wu 2007)

A kínai felsőoktatás az emberi erőforrás tekintetében tehát kétarcú: az elit egyetemeken viszonylag kisszámú, kiemelkedő kutató komoly tudományos eredményeket ér el – 2011-ben a Global Research Benchmarking System 11 kínai intézményt sorolt „kiváló” kategóriába a kutatási tevékenység alapján (UNESCO 2014), miközben az elmaradott térségek alacsony színvonalon működő felsőoktatási intézményeiben az oktatók jelentős része nem rendelkezik a munkájához szükséges végzettséggel és minősítéssel.⁶¹

4.3.4. A tananyag és az oktatási módszerek

A felsőoktatásban használt tananyag az 1980-as évektől kezdődően jelentősen átalakult. Az oktatási programokban a hallgatók és a társadalom igényei is megjelentek. Aképzések szélesebb tudásalapra épülnek, az oktatás módszertana bővebb és változatosabb lett. A tananyagokat modernizálták, azokban az új kutatási eredmények is megjelentek, és szorosabban kapcsolódnak a munkáltatók elvárásaihoz. A kormányzat folyamatosan nagy hangsúlyt fektet az oktatás korszerűsítésére. Az Állami Oktatási Bizottság 1994-ben kiadta a *Felsőoktatási tananyag és kurrikulum reformterv a 21. századra* című koncepciót. Ennek megfelelően 211 projekt és közel ezer alprojekt indult a felsőoktatási tananyagok és kurrikulumok javítása érdekében. (Somerén, Someren-Wang 2013)

61 A Világbank országjelentése felhívja a figyelmet arra a – véleményem szerint *Magyarországon is érzékelhető* – problémára, hogy mivel a kínai felsőoktatásban az előmenetel a tudományos teljesítmény függvénye, az oktatási tevékenység a leértékelődik. (Világbank 1996:71) Ugyanezt erősíti meg az IBRD elemzése: „Félő, hogy a vezető egyetemek oktatóinak figyelmét elvonja az oktatástól a publikálással, szabadalmaztatással és tudományos szakértői munkával járó anyagi haszon és elismerés.” (IBRD 2013:171)

4.3.5. Minőségbiztosítás

Komoly előrelépés volt a minőségbiztosítási és akkreditációs rendszer (*ping-gu*) bevezetése 1985-ben. A mester és doktori képzést folytató intézményeket az Államtanács akkreditálja. (Brandenburg, Zhu 2007) Ez két elemből áll: önértékelésből és látogató-bizottsági jelentésből. (Világbank 1996) Nagy jelentősége van az egyetemek összehasonlító értékelésének és rangsorolásának, mely 1987 óta működik Kínában. (Xin-Ran 2003) 2003-ban kötelezővé tették az egyetemek ötévente történő értékelését. 2004-ben létrehozták a Felsőoktatási Értékelő Központot. Emellett működnek tartományi, települési és magán értékelő szervezetek is. A Végzett Hallgatók Egyesülete 2002 óta rangsorolja a 100 legjobb független intézményt. Jelenleg a cél az értékelés egységesítése a teljes nemzeti felsőoktatási rendszerre vonatkozóan. Az egyetemek kialakították a saját, belső minőségbiztosítási szervezetüket is. (Varghese, Martin 2013) A korábban tárgyalt ellentmondások alapján azonban felmerülhet a kérdés, hogy a minőségbiztosítási folyamatokban és dokumentumokban a bürokratikus formalizmusnak mekkora szerepe van a valós teljesítménykontrollal szemben.⁶²

Mindezek alapján nem kétséges, hogy a kínai felsőoktatás-politika az utóbbi évtizedekben a mennyiségi bővítés mellett a felsőoktatás minőségének javítására törekszik. Ez látványos eredményekhez vezetett az intézmények működésében, valamint az oktatók és hallgatók teljesítményében. (Li Yao et al. 2008) A kínai felsőoktatás 21. századi teljesítményét bemutató statisztikai adatok a Mellékletben találhatók (2-9. ábra).

A kínai felsőoktatás-politika utóbbi évtizedéről összességében elmondható, hogy az állam szerepét erősíteni kívánják az oktatás szabályozásában és koordinálásában, korrigálandó az erőteljes privatizáció és piacosítás negatív hatásait. Ez baloldali/szocialista elmozdulást jelent a korábbi, tisztán liberális felfogással szemben a társadalmi jólét fokozása érdekében. Jóllehet nincs szó a piacosítástól és privatizációtól való visszavonulásról, inkább olyan

62 Ezt a véleményt fogalmazta meg az ott dolgozó magyar oktató: „Álságos, számomra kimutatást és ellenőrzési fordulót tartalmazó, rendkívül bürokratikus minőségbiztosítás van. A dolgozatokat többen átnézik, miközben a teszteknek nem sok közük van a kurrikulumhoz, és olyan is előfordult, hogy bár félév végén az évfolyam fele megbukott, a következő félév elejére mégis mindenkinek sikerült a vizsgája.”

jó kormányzásról, amely kiegészíti a piacgazdaságot. Szakértők azonban komoly kétségeket fogalmaznak meg az elképzelések megvalósulását illetően. „Kínában ugyanis a történelmi tények arra utalnak, hogy jelentős implementációs deficittel kell számolni a központi kezdeményezések esetében a helyhatóságok sokfélesége és eltérő hozzáállása miatt.” (Mok 2012:237)

Összegzés:

Kínáról sok szempontból elmondható: az ellentmondások országa. Ugyanez igaz a kínai felsőoktatásra is. A kommunista éra legsötétebb időszakában a lakosságnak mindössze 3 ezreléke tanult tovább, így a korszak végén súlyos problémaként jelentkezett a képzett munkaerő hiánya. Az 1980-as években elkezdett majd az 1990-2000-es években kiteljesedett reform-folyamatot a kínai gazdasági csoda egyik legfontosabb tényezőjének tartják. Ennek elemei a decentralizáció, a piacosítás, a privatizáció és a nemzetközi nyitás voltak. Ma a világon Kína rendelkezik a legnagyobb felsőoktatási rendszerrel, több mint 30 millió hallgatóval. A mennyiségi növekedést azonban komoly minőségi problémák kísérik: a hallgatók jelentős része diplomát nem nyújtó képzéseken tanul; a magas tandíj a tehetséges vidéki fiatalok számára gyakran megfizethetetlen; a kiemelt állami támogatásban részesülő, és világviszonylatban is sikeres elit-egyetemek és a vidéki intézmények között hatalmas a szakadék; az oktatás és az oktatói színvonal rendkívül heterogén.

MELLÉKLET

1. ábra Kína és tartományai



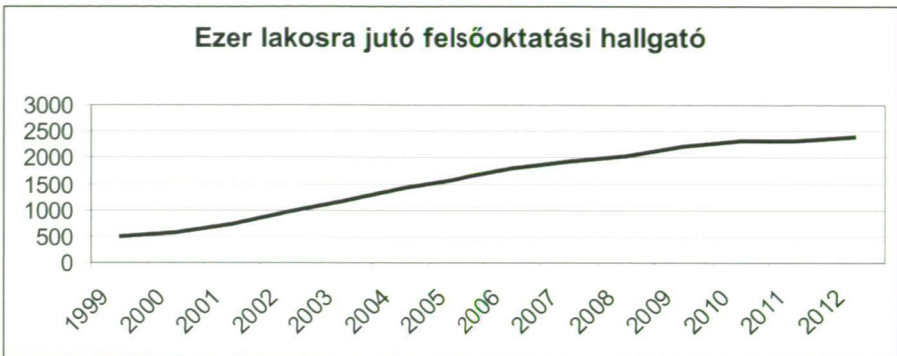
Forrás: www.mybeijingchina.com

2. ábra: Beiskolázási ráta a kínai felsőoktatásban



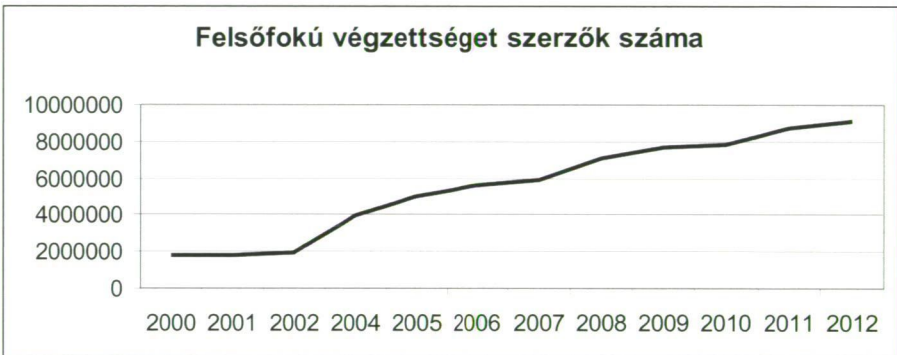
Forrás: UNESCO statisztikai adatbázis alapján saját szerkesztés

3. ábra: Az ezer lakosra jutó felsőoktatási hallgatók száma Kínában



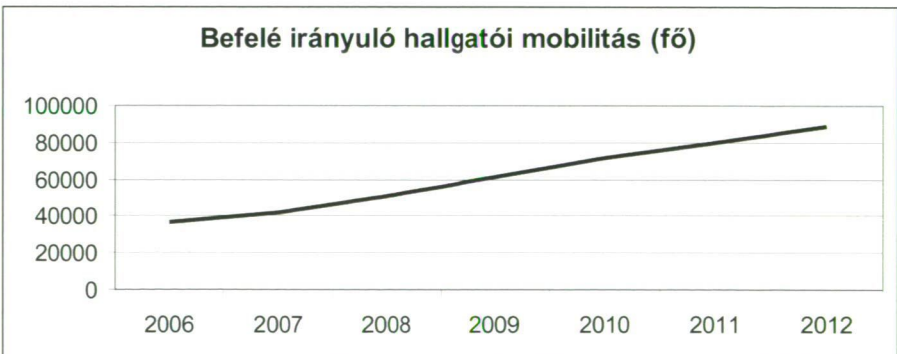
Forrás: UNESCO statisztikai adatbázis alapján saját szerkesztés

4. ábra: Felsőfokú végzettséget szerzők száma tanévenként Kínában



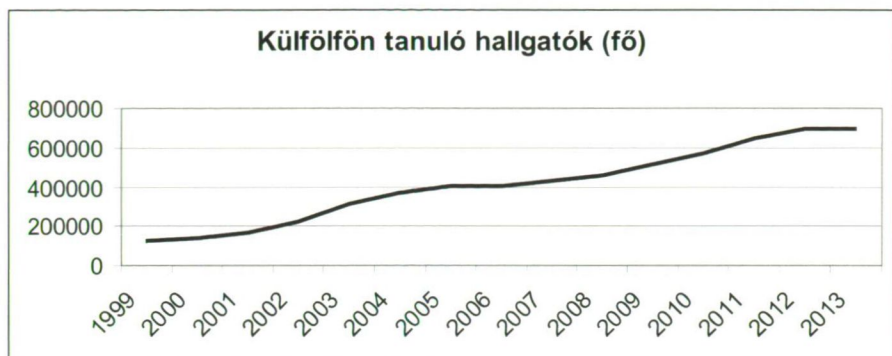
Forrás: UNESCO statisztikai adatbázis alapján saját szerkesztés

5. ábra: Kínába irányuló hallgatói mobilitás, diplomaszerzési céllal



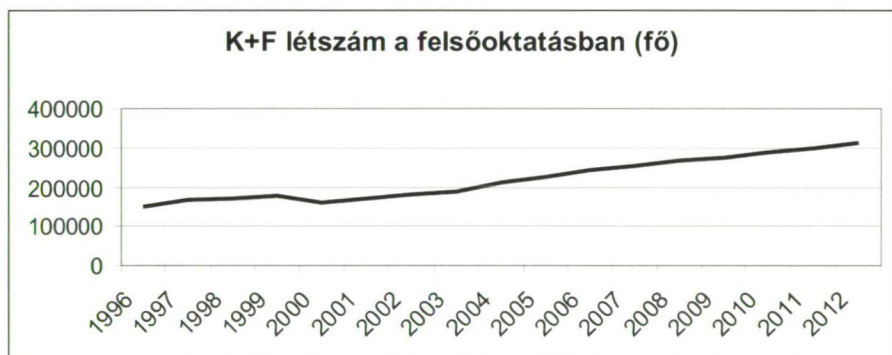
Forrás: UNESCO statisztikai adatbázis alapján saját szerkesztés

6. ábra: Külföldön tanuló kínai hallgatók száma



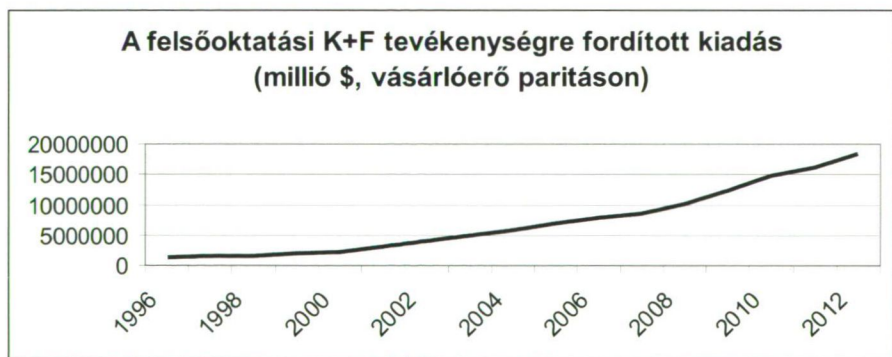
Forrás: UNESCO statisztikai adatbázis alapján saját szerkesztés

7. ábra: K+F létszám a kínai felsőoktatásban
(teljes munkaidőben foglalkoztatott létszámra vetítve)



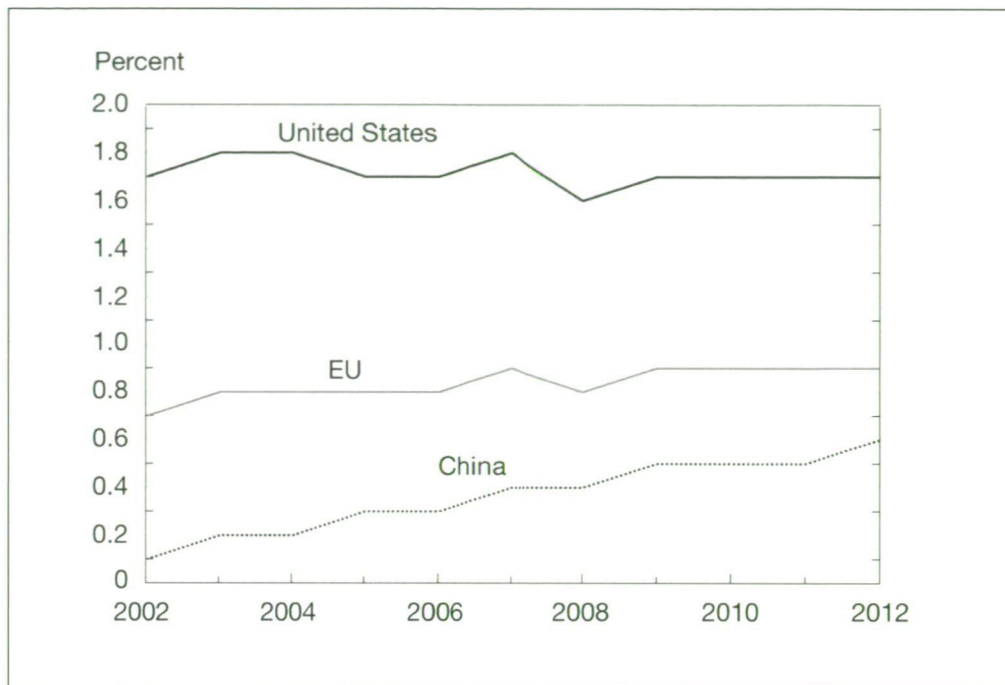
Forrás: UNESCO statisztikai adatbázis alapján saját szerkesztés

8. ábra: A felsőoktatási K+F tevékenységre fordított kiadás Kínában



Forrás: UNESCO statisztikai adatbázis alapján saját szerkesztés

9. ábra: Az USA, Európa és Kína részesedése a világon legtöbbet idézett természettudományos és műszaki publikációkból %



Forrás: National Science Foundation 2014

FORRÁSOK

- Altbach, P. G. (2007): Chinese Higher Education in an Open-Door Era. In: *International Educator*. Vol. 16. No. 4.
- Altbach P. G., Reisberg, L., Yudkevich, M., Androushchak, G., Pacheco, F. I. (2012): *Paying the Professoriate. A Comparison of Academic Remuneration and Contracts in 28 Countries*. Routledge, New York.
- Berde É. (2013): A felsőoktatás lehetséges létszámpályái Magyarországon. In: *Statisztikai Szemle* 9. évf. 1. szám, pp. 57-76.
- Cheng, Z., Wang, M., Chen, J. (2014): *Urban China in the New Era*. Springer, Heilderberg.
- Dahlman, C. J., Aubert J. (2001): *China and the Knowledge Economy*. World Bank, Washington.
- Dong, H., Wan, X. (2012): Higher Education Tuition and Fees in China. In: *Current Issues in Education* Vol. 15, No. 1. pp. 1-10.
- Gu, J. (2012): Harmonious expansion of China's Higher Education. In: *Higher Education*, Vol. 63, No. 4. pp. 513-528.
- IBRD (2013): *China 2030*. International Bank for Reconstruction and Development, Washington.
- Keczer G. (2009): A kutatás-fejlesztés regionális különbségei Magyarországon. In: *Jelenkori gazdasági és társadalmi folyamatok* IV. évfolyam 1. szám, pp. 33-37.
- Kínai Oktatási Minisztérium (2011): *Statistical Communiqué on National Educational Development in 2011*. http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_2832/201210/143793.html. Letöltve: 2014. július 21.
- Li Lixu (2004): China's Higher Education Reform 1998-2003: a Summary. In: *Asia Pacific Education Review* Vol. 5, No. 1. pp. 14-22.
- Li Yao, Whalley, J., Zhang, S., Zhao, X. (2008): China's Higher Education Transformation and its Global Implications. In: *The World Economy* vol. 34 No. 4. pp. 516-545.
- Mok, K. (2002): Policy of Decentralization and Changing Governance of Higher Education in post-Mao China. In: *Public Administration and Development* No. 22. pp. 261-273.
- Mok, K. (2012): Bringing the State back in Restoring the Role of the State in Chinese Higher Education. In: *European Journal of Education*, Vol. 47, No. 2. pp. 228-241.
- OECD (2013): *Education at a Glance 2013*. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>. Letöltve: 2013. szeptember 24.
- National Science Foundation (2014): *Science and Engineering Indicators 2014*. www.nsf.gov/statistics/seind14/content/overview/mm00-14.ppt. Letöltve 2014. július 23.

- Qingnian, X., Duanhong, Z., Hong, L. (2011): Governance Reforms at China's „985 Project” Universities. in: Chinese Education and Society Vol. 44, No. 5. pp. 31-40.
- Kyna, R. Woodward, D. B. (2005): Beyond the Great Wall. In: International Educator. Vol. 14. Issue: 5.
- Someren, T., Someren-Wang S. (2013): Innovative China. Springer, Heilderberg.
- Trow, M. (1973): Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Carnegie Commission on Higher Education, Berkely.
- UNESCO (2011): World Data on Education VII. ed. 2010/11. International Bureau of Education.
- UNESCO (2014): Higher Education in Asia. UNESCO Institute for Statistics, Montreal.
- Varghese, N.V., Martin, M. (2013): Governance reforms and university autonomy in Asia. International Institute for Educational Planning (IIEP), Paris, France. pp. 24-27.
- Világbank (1996): China: Higher Education Reform. A World Bank Country Report. Washington DC.
- Wu, W. (2007): Building Research Universities for Knowledge Transfer. In: Yusuf, S., Nabeshima, K.: How Universities Promote Economic Growth. World Bank, Washington.
- Xiaohao, D. (2004): China's Higher Education Market. Worldbank DIFID-WB Collaboration on Knowledge and Skills in the New Economy. http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/2782001126210664195/16369711126210694253/China_Higher_Education.pdf. Letöltve 2014. június 20.
- Xin-Ran, D. (2003): Chinese Higher Education Enters a New Era. In: Academe, Vol. 89. Issue: 6.
- ARWU (2013): <http://www.shanghai ranking.com>. Adatok letöltve: 2014. június 29.
- Kínai Oktatási Minisztérium: www.moe.edu.cn. Adatok letöltve: 2014. június 20.
- QS Ranking (2014): <http://www.topuniversities.com>. Adatok letöltve: 2014. június 29.
- Times (2014): World University Ranking 2013-2014. <http://www.times higher education.co.uk/world-university-rankings/2013-14/world-ranking>. Adatok letöltve: 2014. június 24.
- UNESCO statisztikai adatbázis: <http://data.uis.unesco.org/>. Adatok letöltve: 2014. július 21.
- Világbank statisztikai adatbázis: <http://data.worldbank.org/indicator/SE.TER.ENRR>. Adatok letöltve: 2014. június 24.

A FELSŐOKTATÁSI SZAKPOLITIKÁK IMPLEMENTÁCIÓJÁT MEGHATÁROZÓ TÉNYEZŐK

Egy szakpolitika implementációja köz- és magánszereplők akcióit jelenti, melyek meghatározott célok elérése érdekében történnek. A felsőoktatásra vonatkozóan hazánkban és az Európai Unióban is folyamatosan születnek új koncepciók a rendszer teljes vagy részleges átalakítására, fejlesztésére, ezek a koncepciók pedig különböző szakpolitikákban öltenek testet. Azt, hogy az egyes szakpolitikai beavatkozások közül melyek tudnak tényleges és tartós előrelépést eredményezni, számos tényező befolyásolja. A következőkben ezen tényezőket mutatom be az implementáció-kutatás elméleti keretrendszerében.

1. Implementáció és implementáció-kutatás

Az implementáció számtalan definíciója közül e tanulmányban kiindulásként Van Meter és Van Horn klasszikus meghatározását használom: egy szakpolitika (*policy*)⁶³ implementációja köz- és magánszereplők (vagy csoportok) azon akcióit foglalja magába, melyek az előzetes szakpolitikai döntésben rögzített célok elérése érdekében történnek (Van Meter, Van Horn 1974:447-448).⁶⁴

Léteznek olyan törvényszerűségek, amelyek meghatározzák, hogy a kormányok által kezdeményezett szakpolitikákból mennyi valósul meg, és ezek a tudományos kutatás eszközeivel vizsgálhatók. Ezt nevezzük implementáció-kutatásnak. (Fullan, Pomfret 1997 idézve Fazekas-Halász 2012) Az implementáció folyamatára külön kutatási területként a társadalomtudományokon belül először a 70-es években irányult figyelem. Pressman és Wildawsky *Implementation* című, 1973-

63 Szakpolitika (*public policy*): egy célkitűzésről, valamint a cél elérése érdekében alkalmazandó eszközökről szóló hivatalos kinyilatkoztatás (Gornitzka 1999:14). Fontosnak tartom hangsúlyozni, hogy a szakpolitika nem azonos a (fejlesztő) beavatkozással/reformmal/innovációval, azaz a rendszer megváltoztatására irányuló cselekvéssel. A szakpolitika ugyanis egyaránt jelenthet „szándékot és tettet, cselekvést és tétlenséget.” (Hogwood, Gunn 1984 idézve Hill, Hupe 2002:4.) A (fejlesztő) beavatkozások/reformok/innovációk a szakpolitikák implementációjának fontos eszközei lehetnek. Magyarországon e két időnként elválik egymástól: vannak olyan reformok, amelyek mögött nincs szakpolitikai koncepció, és vannak olyan szakpolitikák, amelyekhez nem kapcsolódik beavatkozás/reform/innováció. (Halász ...)

64 Az implementáció részletesebb meghatározásáról lásd Fazekas, Halász (2012).

ban megjelent munkája mérföldkőnek számít, mely az implementáció kutatás arany korszakát nyitotta meg az OECD országokban. Ekkor születtek meg az úgynevezett **top-down** (felülről lefelé irányuló) megközelítés⁶⁵ alapvető munkái, úgymint Van Meter és Van Horn *The Policy Implementation Process* (1975), valamint Sabatier és Mazmanian *The Conditions of Effective Implementation* című tanulmánya (1979). (A Sabatier-Mazmanian munkának a felsőoktatási implementáció kutatás szempontjából is különös jelentősége van – lásd e tanulmány 2.1. fejezetét.) Ezen munkák közös jellemzője az a vélekedés, hogy az implementáció központilag kontrollálható és irányítható, ha a legfontosabb változókat és a köztük lévő kapcsolatot sikerül felfedni. E munkákat követően számtalan tanulmány látott napvilágot, melyek a szakpolitikák sikeres megvalósítását befolyásoló tényezők listájának tökéletesítését célozták – lásd például O'Toole (1986) összegzését. (Gornitzka et al. 2005) A top-down modellnek számos kritikája született – lásd például Hanf, Hjern and Porter (1978), Elmore (1979), Barrett and Fudge (1981), Dunleavy (1981), Hjern and Hull (1982), Hanf (1982). Az implementáció-kutatás második hullámának képviselői ennek megfelelően már **bottom-up** (lentől felfelé irányuló) megközelítést alkalmaztak.⁶⁶

Részben a top-down és a bottom-up megközelítéseket alkalmazók közötti szakmai vitáknak köszönhetően számos átfogóbb, hibrid modell született – lásd például Lane (1993) vagy Parsons (1995) áttekintését.⁶⁷ Az implementáció-

65 A top-down kifejezés itt nem az implementáció jellegére, irányára (felülről történő kezdeményezés, irányítás, programozott változtatás) vonatkozik, hanem a kutatás fókuszára. A top-down megközelítést alkalmazó kutatók elsősorban azt vizsgálják, hogy mi történik az adott rendszer felső szintjein, mi az a szakpolitikai elképzelés, amelyet meg kívánnak valósítani, ehhez milyen erőforrásokat rendelnek hozzá, hogyan irányítják és viszik véghez a változtatásokat stb.

66 A top-downhoz hasonlóan a bottom-up sem az implementáció jellegére, irányára (alulról történő kezdeményezés, adaptív-evolúciós változtatás) vonatkozik itt, hanem a kutatás fókuszára. A megközelítést alkalmazók arra fókuszálnak, hogy mi történik az implementáció során a rendszer alsó szintjein. Milyen az érintettek hozzáállása, érdekei, felkészültsége, kapcsolódásai.

67 A top-down és bottom-up megközelítések problémájával e tanulmányban nem foglalkozom, azonban fontosnak tartom Matland (1995) megállapítását, mely szerint az implementáció-kutatás során alkalmazandó megközelítést alapvetően befolyásolja, hogy milyen implementációt tanulmányozunk (*contingency approach*).

kutatás alapvető munkái az alábbiak (Pülzl, Treib 2007 idézve Kohoutek 2009:53 alapján):

Szerző	Megközelítés
Pressman, Wildavsky (1973)	Top-down
Van Meter, Van Horn (1975)	Top-down
Bardach (1977)	Top-down
Majone, Wildavsky (1978)	Hibrid
Sabatier, Mazmanian (1979, 1980, 1983)	Top-down
Lipsky (1971, 1980)	Bottom-up
Elmore (1980)	Bottom-up
Hjern, Porter (1981)	Bottom-up
Hjern, Hull (1982)	Bottom-up
Ripley, Franklin (1982)	Hibrid
Elmore (1985)	Hibrid
Sabatier (1986)	Hibrid
Lane (1987)	Hibrid
Goggin et al. (1990)	Hibrid
Matland (1995)	Hibrid
Hill, Hupe (2002)	Hibrid

2. A felsőoktatási implementáció-kutatás rövid áttekintése

A felsőoktatási implementáció-kutatás a felsőoktatásban mint alrendszerben kezdeményezett szakpolitikák megvalósítását vizsgálja az elméleti modellalkotás és az empirikus kutatás módszerével.

2.1. A felsőoktatási implementáció-kutatás alpműve: a *Great Expectations*

Mint írtam, a Sabatier-Mazmanian tanulmánynak a felsőoktatási implementáció-kutatás szempontjából is különös jelentősége van. Sabatier és Mazmanian az implementáció sikerét befolyásoló tényezőket a következőkben azonosította (Sabatier 1986):

1) Célok:

- egyértelműség és konzisztencia;
- a rendszer megváltoztatásának tervezett mértéke;

- 2) A reformot megalapozó oksági elmélet ⁶⁸ helytállósága;
- 3) A reformot megvalósító intézményeknek biztosított pénzügyi erőforrások megfelelősége;
- 4) Az implementációval megbízott szereplők elkötelezettsége a különböző programcélok iránt (az oktatási minisztériumban és a felsőoktatási intézményekben);
- 5) A jogszabályalkotók, végrehajtók és az érintett csoportok elkötelezettsége a különböző programcélok iránt (a megvalósító intézményeken kívül);
- 6) A célprioritást és a program oksági feltételezéseit (*causal assumptions*) befolyásoló társadalmi és gazdasági körülmények változásai.

Sabatier és Mazmanian – más kutatókkal együtt – a könyv megjelenését követő öt évben a legkülönbözőbb területeken, így a felsőoktatás-politikára vonatkozóan is tesztelte a modell érvényességét. 24 esettanulmányt készítettek, köztük olyanokat is, amely felsőoktatási reformokat vizsgált döntően nyugat-európai országokban. A reformok többsége az elit felsőoktatásból a tömegoktatásba való átmenethez kapcsolódott, az esettanulmányok 8-10 évvel a reformok kezdeményezése után születtek. (Kohoutek 2009) Ez utóbbi eredményeit foglalja össze Cerych és Sabatier *Great Expectations and Mixed Performance. The Implementation of Higher Education Reforms in Europe* című könyve (1986), melyben a 60-as években lezajlott nyugat-európai felsőoktatási reformfolyamatokat mutatnak be. Szakemberek szerint máig ez a felsőoktatás legátfogóbb, kifejezetten implementációs megközelítésű elemzése (Gornitzka et al 2005/b:38). A kutatás alapkérdése a következő volt. A jelenkori társadalmak valóban képtelenek tervezett változtatásokat végrehajtani a felsőoktatásban, ahogyan azt a pesszimisták gondolják? A kutatási eredmények alapján megfogalmazott válasz pedig a következő volt: Lehetséges központilag kezdeményezett reformokat végrehajtani, és bizonyos feltételek teljesülése esetén ezek a kezdeményezések sikeresek lehetnek. (Cerych, Sabatier 1986).

68 Az oksági elmélet (*causal theory*) ebben a kontextusban az implementáció kapcsán felmerülő ok-okozati összefüggésekre vonatkozó feltételezéseket jelenti. A szakpolitika kialakításakor az oksági elmélet megfelelősége kapcsán felmerülő kérdés: Helyesen látják-e a szakpolitika kialakítói az intézkedések (okok) következményeit (okozatok), ezek a feltételezések mennyiben bizonyulnak a későbbiekben megalapozottnak? Az oksági feltételezések igazolódnak-e az implementáció után? Később: Hogyan alakulnak a következmények hosszabb idő elteltével? Valamint: Az implementáció után tapasztalható jelenségek mennyiben következményei (okozatai) a szakpolitikának (oknak)?

Fontos konceptuális elem annak a három fázisnak a meghatározása, melyeken a szakpolitikák keresztülmennek: a szakpolitika **(1) kialakításának**, **(2) implementációjának** és **(3) átalakításának** fázisa (*formulation, implementation, reformulation*).

(1) A kialakítás fázisa a következőket foglalja magába:

- a meglévő rendszer fogyatékoságainak felismerése,
- az átalakítás egy vagy több módjának vizsgálata,
- a kabinet vagy a parlament formális (jogi) döntése egy új program vagy intézmény létrehozásáról.

(2) Az implementációval ezután megbíznak egy vagy több szervezetet. (Felsőoktatási reformok esetében az oktatási minisztérium, az érintett felsőoktatási szervezetek, esetleg a helyi önkormányzatok vagy privát munkáltatók vehetnek részt az implementációban.) Az implementációs fázis két alfázisra bontható:

- az első alfázisban a szükséges szabályok és struktúrák kialakítása történik,
- a második fázisban a reformok végrehajtása és beállítása (*adjustment*) a mindennapi működésben.

(3) A harmadik fázisban történik meg a programcélok felülvizsgálata, az implementációs intézmények átalakítása vagy – szélsőséges esetekben – a program feladása, mindez az implementációs tapasztalatok és a különböző szereplők véleménye alapján. (Cerych, Sabatier 1986)

A felsőoktatási reformok elemzése alapján a szerzők a következő megállapításokat tették a kezdeti elméleti alapvetések helytállóságára vonatkozóan.

Igazolt elméleti alapvetések:

- Az implementáció folyamatának koherens, jogi strukturálása (*legal structuring*) fontos, és – bár nem könnyű – gyakrabban történik meg a valóságban, mint ahogyan a kritikusok állítják.
- A megfelelő oksági elmélet alkalmazása a szakpolitika kialakításakor hozzájárul a reformok sikeréhez.
- A programkészítők tanulása nagyon fontos: az idő előrehaladtával felismerik az eredeti program hiányosságait és megfelelőbb jogi és politikai stratégiákat keresnek az orvoslásukra.

- Ha az implementáció-kutatásban a jogilag jóváhagyott (*legally mandated*) célokra fókuszálunk, akkor a kormányzati teljesítmények jobbnak tűnnek, különösen, ha legalább 10 évvel a reformok után elemezzük azok eredményeit. Ennek 2 összetevője van. Egyrészt, az elemzők el tudják különíteni a jogilag jóváhagyott célokat a szakpolitika-kialakítás politikai retorikájától. Másrészt hosszabb távon több, korábban sikertelennek ítélt reform kedvezőbb kimenetelűnek tűnik, miután a programkészítőknek volt egy évtizedük a tanulásra és a kísérletezésre. (Sabatier 2005)

Feltárt koncepcionális problémák:

- Különböző felsőoktatási reformok vizsgálata során kiderült, hogy a szakpolitika kialakításának fázisában világos és konzisztens célok mentén nem mindig lehet konszenzust kialakítani, homályosan megfogalmazott és akár egymásnak ellentmondó céloknak viszont könnyebb támogatást szerezni. Sőt, a célok kétértelműsége az implementáció fázisában is segíti a változtatásokhoz történő alkalmazkodást. A precízen megfogalmazott célok ugyan segíthetik a sikeres implementációt, de nem minden esetben garantálják azt. Mindezek alapján a szerzők később azt javasolták, hogy világos és konzisztens célok helyett a „kimenetek elfogadható keverékére” (*acceptable mix of outcomes*) kell fókuszálni. (Cerych, Sabatier 1986:243).
- A fennálló helyzettől való eltérés mértéke és az implementáció hatékonysága közötti kapcsolat nem lineáris.
- Kiderült, hogy az elmélet nem biztosít megfelelő konceptuális eszközöket a szakpolitikák hosszú távú (egy évtizedes vagy annál hosszabb) változásának elemzésére. E fogyatékoságot Sabatier későbbi, Támogató Koalíció Keretrendszer koncepciója – lásd e tanulmány 3. fejezetét – hivatott orvosolni. (Sabatier 2005)
- Nem lehet egyértelműen megállapítani, hogy a rosszabbodó társadalmi, gazdasági és pénzügyi feltételek hogyan befolyásolják az implementációt. Voltak esetek, amelyekben segítettek, másokban a hatás negatív volt, de soha nem ez volt a sikertelenség egyedüli oka. (Czerych, Sabatier 1986)

Egyéb megállapítások:

- Számos esetben az implementációs folyamat nem várt vagy nem szándékolt végeredményekhez vezetett.

- A centralizáció vagy decentralizáció általában nem döntő faktor az implementációban, ugyanakkor – más tényezőkkel együtt – stratégiai jelentőségű lehet a kedvező körülmények vagy az akadályozó tényezők erősítésében.
- A reformok sikerét fokozhatja a jutalmak és szankciók adekvát rendszere, csakúgy, mint a magas beosztású hivatalos személyek támogatása és elkötelezettsége. (Kohoutek 2009)

2.2. Felsőoktatási implementáció-kutatás a *Great Expectations* után

A *Great Expectations* után az implementáció-kutatás a felsőoktatásban nem vett további lendületet. Ennek okai a következők lehetnek:

- A kutatási feladat komplexitása;
- Egységes szemlélet hiánya a top-down/bottom-up vita következtében;
- Az USA-ban a nemzeti szintű központi reformok hiánya;
- A felsőoktatási reformok kivitelezésének nehézsége a társadalom más szektoraihoz képest⁶⁹;
- A 80-as évek közepén bekövetkezett változások a közpolitikában, melyek a *new public management* doktrínáit helyezték a középpontba (privatizáció, dereguláció, értékelés), elterelve a közvetlen figyelmet a felsőoktatási implementációról. (Gornitzka et al. 2005/b)
- A felsőoktatásban a gyakorlati szakemberek csekély érdeklődést és lelkesedést mutatnak a kutatók megállapításai és javaslatai iránt. (Stenhouse: „pragmatikus szkepticizmus” idézve: Altrichter 2005:2)

69 Cerych és Sabatier a felsőoktatási implementáció fontos szempontjaira mutat rá ennél a kérdésnél. Eszerint a felsőoktatási reformok implementációs problémái elsősorban abból adódnak, hogy ennek a rendszernek sok autonóm szereplője van, a hatáskör pedig diffúz módon van jelen a teljes rendszerben. Még a centralizált államokban is „aljnehéz” a felsőoktatás, ezért az implementáció interaktív folyamat. A felsőoktatási implementáció kutatása ennek megfelelően az interakciók vizsgálata. A felsőoktatási szakpolitikák implementációja egyre komplikáltabbá válik az ellentmondásos és összetett célok miatt. A felsőoktatás hagyományos feladata (tudásteremtés, -bővítés és -átadás) mellett újabb elvárások jelentek meg: a társadalmi egyenlőség elősegítése, szakképzés, a régió fejlődéséhez való hozzájárulás, felnőttképzés stb. E szerepkörök tekintetében nincs konszenzus, és amint ezek szakpolitikákban fogalmazódnak meg, egyes szereplők azonnal megkérdőjelezzik őket és nyíltan szembeszállnak velük. (Cerych, Sabatier 1986)

- A felsőoktatás-kutatás, elszigetelten működik más kutatási területektől (közpolitika- vagy implementáció-kutatás), ezért csekély a kölcsönös megtermékenyítő hatás. (Kohoutek 2009:74)

Mindezek következtében a felsőoktatási implementáció-kutatás sem elméleti, sem módszertani, sem – a legutóbbi időkig – empirikus tekintetben nem mutat előrelépést a *Great Expectations* óta (Kohoutek 2009). Több száz empirikus kutatás után a validált eredmény meglehetősen kevés. További probléma, hogy a kutatási eredmények nagyon keveset mondanak a gyakorlati szakembereknek. (O'Toole 2004) Nem könnyű olyan átfogó implementációs elemzést találni a felsőoktatásra vonatkozóan, amely a Pressman és Wildawsky által megfogalmazott kritériumokat használja. Azok a munkák, amelyekben megjelenik az „implementáció” kifejezés, nem definiálják, nem elemzik azt, ez pedig azt jelenti, hogy az implementációs folyamat nem központi kérdés az adott tanulmányban. (Gornitzka et al 2005/b)

Ugyanakkor felsőoktatási szakpolitikák vizsgálata más kontextusokban és más „címkék” alatt is zajlik, leginkább „*evaluation studies*”, „*policy studies*” keretében. Ezek komoly relevanciával bírhatnak az implementáció-kutatás számára is.

Európában több olyan empirikus kutatási projekt is folyt, amelynek lehetnek implementációs vonatkozásai:

- szervezetelméleti megközelítést alkalmaz az a kutatás (TSER-HEINE Project), amelyben az implementációt a felsőoktatási intézményekben bekövetkezett szervezeti változásnak tekintik (lásd Gornitzka 1999, Gornitzka, Maassen 2003);
- network megközelítést alkalmaz az a projekt, amely azt vizsgálta, hogyan befolyásolják a reformok az oktatók értékrendjét és viselkedését (lásd Kogan, Hanney 2000, Henkel 2000; Bleiklie, Hostaker, Vabo 2000; Bauer et al. 1999; Kogan et al. 2000);
- erőforrás-függés szempontjából vizsgálta az osztrák és holland intézmény-összevonásokat Goedegebuure (1992).

Emellett a felsőoktatási implementáció területén számos elméleti tanulmány születik empirikus kutatás nélkül, és vannak olyan empirikus kutatások, amelyek mögül hiányzik az elméleti keret, ezért nem tudnak hozzájárulni az általánosítható tudás bővítéséhez. (Gornitzka et al 2005/b:47-52)

Az első olyan munka, amelyik visszautal a *Great Expectations*-re a *Reform and Change in Higher Education: Analysing Policy Implementation* (Gornitzka et al. 2005). A munka 3 elméleti fejezetet tartalmaz a felsőoktatási implementációról, majd 16 esettanulmányt közöl, melyeken keresztül az elméleti modellek tesztelhetők. A monográfia úgy is tekinthető, mint a *Great Expectations* „update” változata. A szerkesztők rámutatnak arra a lehetőségre, hogy a felsőoktatás-politika top-down, illetve bottom-up karakterisztikájú területeinek és a nekik megfelelő kutatási megközelítéseknek azonosításával egy kombinált modell/keret alkotható. Hiányossága a munkának, hogy egyetlen esettanulmányt sem tartalmaz a poszt-kommunista országokból, így megismétli a *Great Expectations* területi egyoldalúságát. (Kohoutek 2009)

2.3. A felsőoktatási implementáció-kutatás jelenlegi relevanciája és célja

A felsőoktatási implementáció-kutatás napjainkban aktuális és releváns. Ennek okai egyebek mellett a következők:

- A felsőoktatásra fordított jelentős erőforrásokhoz kapcsolódóan évtizedek óta egyre erőteljesebben jelenik meg a társadalom részéről az az elvárás, hogy az egyébként autonóm felsőoktatási intézmények átlátható módon működjenek, valamint számoljanak el a közösségi forrásokkal – ez az autonómia, átláthatóság, elszámoltathatóság hármas egysége. Ami az utóbbi időkig kisebb hangsúlyt kapott: a társadalom számára az is fontos, hogy a forrásokat elosztó szakpolitikai folyamatok, a rendszer fejlesztését célzó, és szintén nagy erőforrás-felhasználással járó fejlesztési beavatkozások mennyire hatékonyak. Az implementációs elemzések éppen ezt tárhatják fel és mutathatják be a társadalomnak.
- A napjainkban a felsőoktatásra jellemző tendenciák – globalizáció, technológiai fejlődés, piacosodás (*globalization, technification, marketization*) és – részben ezekre reagálva – az alapvető változások az egyetemek finanszírozásában és kormányzásában, az állam, a társadalom és az egyetemek közötti újfajta viszony új és ismeretlen módon hatnak a szakpolitikák implementációjára. Ilyen helyzetben különösen fontos elemezni, hogyan befolyásolják ezek az erők a szakpolitikákat.
- A felsőoktatással szemben új társadalmi elvárások jelennek meg, melyek következtében az egyetemeknek új szerepei alakulnak ki és erősödnek meg – az élethosszig tartó tanulással kapcsolatos feladatok,

az innovációban, a tudástranszferben betöltött kulcspozíció, a regionális fejlődés katalizálása, a társadalmi elkötelezettség/civil társadalom erősítése, stb. Ezek az új szerepek implementációs szempontból lehetőségeket és kihívásokat is jelentenek, melyek elemzése az ezekkel kapcsolatos szakpolitikák implementációjának vizsgálata és a felsőoktatás-kutatás szempontjából is fontos.

- A felsőoktatásban új érintettek jelennek meg, akik újraformálják a szakpolitikák alakítását, az ok-okozati összefüggésekről viszont kevés tudással rendelkezünk. Ezeket az implementáció folyamatának alapos elemzése feltárhatja.

Az implementáció-kutatás célja a felsőoktatásban, hogy fejlessze a szakpolitikai célok hatékony megvalósításának elméleti hátterét, empirikus kutatásokon alapuló ajánlásokkal segítse a szakpolitikák kialakítását és megvalósítását. (Gornitzka et al 2005:36) A kutatók egy része kételkedik abban, hogy kidolgozható egy általános elmélet a hatékony implementációra vonatkozóan. Többen kétségbe vonják azt is, hogy lehetséges lenne akár csak azoknak a tényezőknek az általános meghatározása, amelyek hozzájárulnak a reformcélok eléréséhez. Azzal érvelnek, hogy minden implementációs folyamat más; eltérő körülmények között és különböző szereplőkkel megy végbe. Ugyanakkor azt is leszögezik, hogy minden implementációs folyamat egyben tanulási folyamat is, és az implementáció során felmerülő problémák és kihívások szisztematikus elemzése növelheti a sikeres végeredmény esélyét. Ezt tekintjük „implementációs intelligenciának”. (Lásd például Kyvik:82.)

3. Felsőoktatási szakpolitikák implementációját meghatározó tényezők

A következőkben a felsőoktatási szakpolitikák implementációját meghatározó tényezőket mutatom be⁷⁰.

Ezeket hat kategóriába soroltam⁷¹:

70 Az elemzés kiindulópontjaként alkalmazott elméleti modellekkel kapcsolatban alapvető fontosságú tisztában lennünk azzal, hogy az elemzéshez választott modellnek komoly következményei vannak az elemzésben használt adatok értelmezésére nézve. Valamint, hogy a különböző modellek (térben és időben) különböző helyzetekre alkalmazhatók. (Lane 1983)

71 Az hat kategória elhatárolása elsősorban az áttekinthetőséget szolgálja. Az implementáció komplex jelenség, az egyes tényezők szorosan összefüggnek egymással.

- 1) Az implementáció sikere/kudarca, a sikert/kudarcot befolyásoló tényezők
- 2) Az implementáció szereplői, a szereplők magatartása, implementációra gyakorolt hatása
- 3) Az implementáció kontextusa
- 4) Az implementáció szintjei, a rendszer komplexitása
- 5) Az implementáció folyamata
- 6) A szakpolitika

3.1. Az implementáció sikere/kudarca, a sikert/kudarcot befolyásoló tényezők

Egy szakpolitika implementációjának sikere/kudarca az implementáció kutatás alaptémája. Ez két alapkérdést foglal magába:

- Melyek a sikeres implementáció feltételei, a siker/kudarc okai?
- Hogyan értelmezhető, hogyan ítéltethető meg egy szakpolitika implementációjának sikere/kudarca?

3.1.1. A sikeres implementáció feltételei, a siker/kudarc okai

A korai implementáció-kutatás erőteljesen fókuszált azoknak a feltételeknek a meghatározására, amelyek szükségesek ahhoz, hogy egy szakpolitika implementációja sikeres legyen (sikertényezők), illetve amelyek alapvetően befolyásolják egy implementációs folyamat sikerét vagy kudarcát (kritikus változók).⁷² Van Meter és Van Horn 1975-ös művében 2 kritikus változót és 4 további, az implementáció sikerét befolyásoló tényezőt jelöl meg. Ezek a következők (Gornitzka et al. 2005/b):

- szakpolitikai *standardok* és *célok*;
- a szakpolitikához rendelt, az implementációt biztosító *erőforrások*;
- szervezetközi *kommunikáció* és a végrehajtás *kikényszerítésének* eszközszerkezete;
- a szakpolitikát implementáló *hivatalok* (agency) jellemzői;
- gazdasági, társadalmi és politikai *feltételek*;
- az implementációért felelős *szereplők* motivációi, attitűdje.

⁷² A Sabatier és Mazmanian által azonosított hat sikerfeltételt a 2. fejezetben ismerttettem.

Brynard azokat a kritikus változókat összegzi, amelyeket általánosan elfogadnak az implementáció kutatói, mint az implementáció irányát alakító legfontosabb tényezőket – attól függetlenül, hogy milyen megközelítést alkalmaznak, milyen alrendszerrel vizsgálják, milyen politikai rendszerben és a fejlettség mely szintjén lévő országban. Ezek a változók összefüggnek egymással, és az implementációs helyzettől függően eltérő mértékben befolyásolják egymást. A kritikus változók a következők (Brynard 2005):

- A szakpolitika **tartalma** (*content*): a kitűzött végeredmények és a hozzájuk rendelt eszközök;
- A **kontextus** (*context*): a hangsúly az intézményi kontextuson van, amelyet azonban a tágabb – társadalmi, gazdasági, politikai és jogi – kontextus is alakít;
- Az **elkötelezettség** (*commitment*): az implementációért felelős személyek hozzáállása minden szinten, amelynek szerepe van az implementációban, az „utcai” (*street-level*) szinttől a legfelső rendszer-szintig (*regime-level*).⁷³ Az elkötelezettséget a többi kritikus változó is befolyásolja.
- A szektor **kapacitása** (*capacity*): strukturális, funkcionális és kulturális képesség a kormányzati célok implementációjára. Ebben benne van a megfogható erőforrásokhoz (emberi, pénzügyi, anyagi, technológiai, logisztikai stb.) való hozzáférés és a nem megfogható tényezők (vezetés, motiváltság, elkötelezettség, hajlandóság, bártorság, kitartás stb.), amelyek szükségesek ahhoz, hogy a retorikát cselekvéssé alakítsák. A kapacitás kapcsán nem csak – sőt, elsősorban nem – az a kérdés, hogy milyen kapacitások szükségesek a sikeres implementációhoz, hanem az is, hogy ezeket hogyan fogják létrehozni és optimalizálni.

73 Altrichter a német kurrikulum-reformok kapcsán felhívja a figyelmet a vezetők hozzáállásának fontosságára, nemcsak azért, mert ők biztosítják az erőforrásokat, jutalmazhatnak, büntethetnek, hanem mert az ő viselkedésük mutatja meg a végrehajtóknak, hogy mennyire kell az adott innovációt komolyan venni. (Altrichter 2005) Ez utóbbi a felsőoktatásban különösen hangsúlyos lehet, hiszen az implementáció „levezénylőjének” szerepe ütközhet a hagyományos vezetői attitűddel, például egy rektor esetében, aki a tradicionális egyetemi szervezeti kultúrában „egy az egyenlők között”. Kyvik szintén igazolva látja a „fixer” (Bardach 1977) szerepének jelentőségét az implementáció sikerében a norvégiai főiskolai reform alapján. (Kyvik 2005)

- **Kliensek és koalíciók** (*clients and coalitions*): a kormánynak érdekcsoportokhoz, véleményvezérekhez és más külső szereplőkhöz kell kapcsolódniuk, akik képesek aktívan támogatni egy szakpolitika implementációját.
- **Kommunikáció** (*communication*).

A sikertényezők között feltétlenül megemlítendő az implementációs és abszorpciós kapacitás, és ezekhez kapcsolódóan az implementáció kognitív aspektusa. Az **abszorpciós kapacitás** a külső erőforrások vonzására és megkötésére való alkalmasságot jelöli. Azt mutatja meg, hogy például az EU tagországai milyen beruházási erőforrásokat képesek bevonni, illetve úgy felhasználni, hogy a támogatások valóban elérjék céljukat és hasznosnak, fenntarthatónak bizonyuljanak.

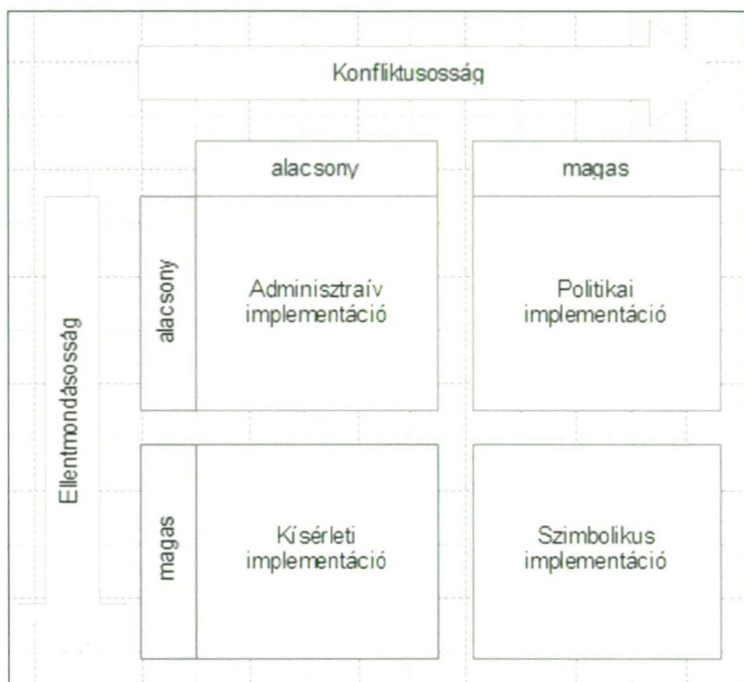
Az abszorpciós kapacitás egyik meghatározó komponense az **implementációs kapacitás**, amely azt mutatja meg, hogy a szereplők a céloknak és stratégiáknak megfelelően képesek-e formálni a gyakorlatukat. (Fazekas-Halász 2012) Az implementációs kapacitás az implementáció véghezvitelének képességét, az ahhoz szükséges feltételeket jelenti, az abszorpciós kapacitás pedig a kívülről érkező tudás felismerésének, befogadásának, alkalmazásának képességét (Kohen, Levinthal 1990).

Ezekhez kapcsolható az implementáció **kognitív aspektusa** is: a kérdés az, hogy a szakpolitika érintettjei (helyesen) értik-e, hogy a szakpolitika kezdeményezőjének mi a szándéka, elvárása, valamint képesek-e azt megvalósítani. Megvannak-e az ehhez szükséges kompetenciáik (tudás, készség, attitűd), illetve tanulási-fejlődési képességük? Az implementációs és abszorpciós kapacitáshoz hasonlóan a kognitív aspektus **egyéni, intézményi és rendszerszinten** is értelmezhető. A felsőoktatási implementáció esetében a kognitív dimenzió kiterjed az adott szakpolitika minden érintettjére. A felsőoktatásban dolgozók mellett a hallgatókra, a felsőoktatási intézményekre és a kapcsolódó intézményekre – például középiskolákra, munkáltatókra is.

A fenti elméletek közös vonása, hogy általánosságban közelítik meg az implementációt, nem tesznek különbséget az egyes implementáció-típusok sikertényezői között. Mivel azonban az egyes implementációk jelentősen különbözhetnek egymástól, az ebből kiinduló elméletek cizelláltabb megközelítést tesznek lehetővé. Matland két változó, az **ellentmondásosság**

és a **konfliktusosság** alapján vizsgálja az implementációt. Ezeket mátrixba rendezve négy konfigurációt rögzít (1. ábra), mindegyikhez hozzárendelve egy implementáció-típust⁷⁴.

1. ábra: Ellentmondásosság – konfliktusosság mátrix



Forrás: Matland 1995:130 alapján saját szerkesztés

Minden konfigurációban, illetve implementáció-típusban meghatározza azt a vezérelvet, amelyet a legfontosabbnak ítélt meg az implementáció eredményessége szempontjából (Kohoutek 2009):

- **Adminisztratív** implementációban a legfontosabb vezérelvet az **erőforrások** jelentik.
- **Politikai** implementációban a legfontosabb a **hatalom** (egy szereplőé vagy egy koalícióé, aki/ami rá tudja kényszeríteni a saját perspektíváját más szereplőkre).

⁷⁴ Matland kontingencia-megközelítése szerint ezekhez a konfigurációkhoz különböző implementáció kutatási megközelítések illeszkednek: a top-down megközelítés alkalmasabb a kevésbé ellentmondásos és konfliktusos helyzetek, míg a bottom-up megközelítések az ellentmondásosabb, kis konfliktussal járó helyzetek elemzésére. (Kohoutek 1995)

- **Kísérleti** implementációban a legfontosabb vezérelv a kontextuális **feltételrendszer**.
- **Szimbolikus** implementációban a **koalíciós erő** a meghatározó.

Matland megközelítését fontosnak tartom abból a szempontból, hogy a különböző hazai felsőoktatási beavatkozások a fenti két változó alapján eltérő implementáció-típust képviselnek.

Az implementáció tervezése és „menedzselése” szempontjából lényeges kérdés, hogy melyek azok a sikerfeltételek vagy kritikus változók, amelyeket képesek vagyunk befolyásolni, és melyek azok, amiket nem, valamint, hogy az implementációs folyamat mely szereplője képes befolyásolni az egyes tényezőket. Lane a sikeres implementáció szükséges és elégséges feltételeit két aspektusból vizsgálja, és ennek alapján különböztet meg négyféle implementációs helyzetet (Lane 1983/b) (2. ábra):

- Kontroll aspektus: különbséget kell tenni a szereplők által **kontrollálható** és a szereplők által **nem kontrollálható** feltételek között;
- Szereplő aspektus: különbséget kell tenni a szakpolitika **kialakítóját** érintő és a szakpolitika **megvalósítóját** érintő feltételek között.

2. ábra: Kontroll – szereplő mátrix

	Kontrollálható feltételek	Nem kontrollálható feltételek
Kialakító		
Megvalósító		

Forrás: Lane 1983/b:35 alapján saját szerkesztés

3.1.2. A siker/kudarc megítélése, értelmezése

Az implementáció-kutatás egyik alapkérdése, hogy hogyan értelmezhető az implementáció sikere/kudarca, **mihez képest** tekintendő egy szakpolitika

implementációja sikernek, vagy kudarcnak.⁷⁵ Az egyik lehetséges megközelítés a *szándékolt* és a *tényleges* jelenségek megkülönböztetése. A felsőoktatási rendszer jellemzőiből következően a szándékolt és tényleges jelenségek megkülönböztetése a felsőoktatási beavatkozásokban rendkívül fontos, hiszen a felsőoktatásban „soha nem az történik, amit szeretnénk, beavatkozásainknak számtalan nem várt hatása van, és olyan folyamatok sokasága bontakozik ki, amelyeket senki nem tervezett és senki nem akart”. (Halász 2008:2)

Lane az implementáció két dimenzióját különbözteti meg (Lane 1983/b:20):

- *szándék (intention)* dimenzió
- *cselekvés (behavioral)* dimenzió (azaz a tényleges jelenségek)

Ennek alapján különbséget tehetünk a szándékolt és a megvalósult *célállapot* (*end*), a tervezett és az alkalmazott *eszközök* (*means*), valamint e kettő szándékolt és tényleges *kapcsolata* között⁷⁶. (3. ábra)

3. ábra: Szándék – cselekvés mátrix

CSELEKVÉS DIMENZIÓ	SZÁNDÉK DIMENZIÓ		
	Eszközök	Célállapot	Eszköz-célállapot kapcsolat
Eszközök	tervezett eszközök		
Célállapot		megvalósult célállapot	
Eszköz-célállapot kapcsolat			integrált eszköz-célállapot cselekvés

Forrás: Lane 1983/b:19 alapján saját szerkesztés

75 *Implementációs deficit*ről beszélünk, ha a beavatkozás célja nem teljesül. Ez azonban nem feltétlenül jelent kudarcot: ha az implementáció során a pozitív változások következnek be, a rendszer fejlettebb szintre, jobb állapotba kerül, az sikernek tekinthető akkor is, ha nem a bekövetkezett változás volt a kezdeményező szándéka. Az implementáció során kialakulhat *implementációs gödör* (*implementation dip* – Fullan 2003) is, egy átmeneti recessziós időszak, amely szintén nem kudarc, hanem természetes fejlődési jelenség. (Fazekas-Halász 2012)

76 Ez a modell alkalmas a szakpolitika és az implementáció elkülönítésére is: a szakpolitika a szándékolt célállapot, eszközök és ezek kapcsolata, az implementáció a tényleges célállapot és eszközök és ezek kapcsolata. (Lane 1983/b)

Ennek alapján a sikeres implementációhoz a következőknek kell teljesülniük. Tegyük fel, hogy a szakpolitikai célt a szándékolt eszközök és célállapot jelentik, a szakpolitika eredményeit (*outputs*) pedig a tényleges eszközök és célállapot. Az implementáció akkor sikeres, ha:

- az alkalmazott eszközök megegyeznek a tervezett eszközökkel;
- a megvalósult célállapot megegyezik a szándékolt célállapottal;
- a szándékolt eszköz-célállapot kapcsolat megegyezik a tényleges eszköz-célállapot kapcsolattal.

A felsőoktatásban különösen igaz, hogy egy szakpolitikai cél teljesülése nem csak a szakpolitika eredményességétől függ, hanem más tényezőktől is. Lehetséges, hogy amikor egy szakpolitikai cél részben vagy egészben teljesül, az nem feltétlenül a szakpolitikának vagy sikeres implementációjának tudható be. A hazai felsőoktatási beavatkozások kapcsán is felmerül a kérdés, hogy a szakpolitikában megfogalmazott cél a beavatkozás *következtében* teljesült vagy éppen *annak ellenére*. Ezért célszerű különválasztani a szakpolitika *teljesülését* (*accomplishment*) az *ok-okozati hatékonyság* (*causal effectiveness*) kérdésétől. (Lane 1983/b, Lane 1983) Ezt az összefüggést a 4. ábra mutatja.

4. ábra: Ok-okozati hatékonyság mátrix

	az implementáció kudarc	az implementáció siker
a szakpolitika hatékony		
a szakpolitika nem hatékony		

Forrás: Lane 1983/b:25 alapján saját szerkesztés

Ugyancsak fontos eleme az implementációs siker értelmezésének, hogy *mit* tekintünk sikernek: a szakpolitikában foglaltak betű szerinti végrehajtását (azaz, hogy a végrehajtók pontosan úgy és azt teszik, amit a szakpolitika előírányoz számukra, annál nem kevesebbet, de nem is többet), vagy azt, hogy a szakpolitikával érintett alrendszer képes folyamatosan saját, hatékony

megoldásokat találni a szakpolitika által célba vett problémára.⁷⁷ Az olyan alrendszerek esetében, amelyek Mintzberg szervezettípológiája alapján gépi bürokráciáknak tekinthetők⁷⁸ elfogadható lehet az első megközelítés. A felsőoktatás, mint tudás- és innováció alapú, sokszereplős, diverzifikált, decentralizált alrendszer esetében (Mintzberg tipológiájában professzionális bürokrácia vagy adhokrácia) azonban a második esetben beszélhetünk sikeres beavatkozásról.

Az amerikai kormány a 70-es évek elején megbízta az ország egyik vezető stratégiai elemző szervezetét, a Rand Corporationt azzal, hogy vizsgálja meg az 50-60-as években elindított oktatásfejlesztési beavatkozások hatását. Ez volt a *Rand Change Agent Study*. A Rand Study kutatói szakítottak azzal a felfogással, amely az *implementációs hűségre* (*fidelity of implementation*), azaz a fejlesztési beavatkozással bevezetett új eljárásokhoz kapcsolódó előírások fegyelmezett betartására helyezik a hangsúlyt, és ezt tartják a sikeres implementáció titkának.

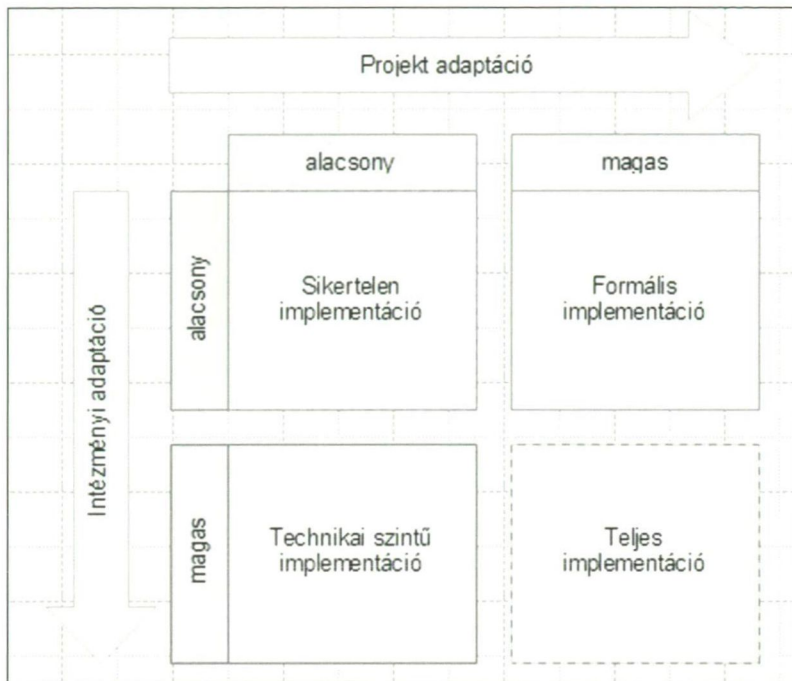
Arra a következtetésre jutottak, hogy társadalmi intézmények és az emberek viselkedésének megváltoztatására irányuló beavatkozások esetén a sikeres implementációnak nem az előírások szigorú követése a feltétele, hanem az, hogy az implementálók a bevezetett új eljárásokat *adaptálják* a saját környezetük sajátosságaihoz, miközben maguk *alkalmazkodnak* az új eljárásokhoz.

Ez az elmélet az eredményesség perspektívájából az adaptáció különböző *szintjeit* és *típusait* is megkülönböztette (5. ábra).

77 Ez természetesen összefügg azzal a kérdéssel, hogy milyen szakpolitika a megfelelő a különböző problémák megoldására a különböző alrendszerekben: részletesen és egységesen szabályozó, előíró szakpolitika, amely direkt módon a probléma megoldására irányul, vagy olyan rugalmas keretszabályozás, amely alternatívákat kínál a megvalósítóknak és a problémamegoldásra való képessé tételt célozza.

78 Mintzberg modelljéről lásd a *Tradicionális magyar egyetemek kulturális és strukturális jellemzői és szervezetfejlesztési lehetőségei az elméleti modellek tükrében* című tanulmányt.

5. ábra: Az adaptáció szintjei és típusai



Forrás: Fazekas-Halász (2012) alapján saját szerkesztés

Altrichter a németországi kurikulum-reform kapcsán az „implementációs probléma” (i.e. hogyan lehet fejlődésnek tekinthető változást elérni a végrehajtók magatartásában) kétféle megközelítést írja le Fullan (1983) alapján:

- **programozott megközelítés:** a magatartás változását részletes előírásokkal kívánja elérni, az implementációt pedig pontos terv alapján kívánja megvalósítani;
- **adaptív-evolúciós megközelítés:** elfogadja, hogy a szakpolitika (amely „csak” egy intelligens hipotézis) az implementáció során és által is változik. Az innováció nem az implementáció előtt születik meg, hanem alatta is, a megvalósítókat pedig arra bátorítja, hogy módosítsák az eredeti modellt saját szükségleteiknek és lehetőségeiknek megfelelően.

Így, míg a siker mércéje a programozott megközelítésben az előre meghatározott céloknak való megfelelés, addig az adaptív-evolúciós megközelítésben az értékelésnél a változások összességét, így a mellékhatásokat is figyelembe veszik. (Altrichter 2005)

3.2. Az implementáció szereplői, a szereplők magatartása, implementációra gyakorolt hatása

A felsőoktatási rendszer sokszereplős terep, melyben az implementáció számos, jelentős autonómiával rendelkező szereplő összjátéka. Az ilyen rendszerekre igaz Brynard megállapítása: „Az implementáció nem egyszerűen menedzsment probléma, hanem politikai folyamat, amely azzal foglalkozik, hogy ki mit kap, mikor, hogyan, hol és kitől.” (Brynard 2005:14) Scharpf pedig rámutat: „Nem valószínű, sőt, talán lehetetlen, hogy egy jelentős szakpolitika egyetlen szereplő döntése legyen. A szakpolitika kialakulása és implementációja különálló szereplők interakciójának eredménye, akik saját érdekekkel, célokkal és stratégiákkal rendelkeznek.” (Scharpf 1978:347 idézve Brynard 2005:15)

A vezetéstudományban széles körben alkalmazott *stakeholder* (magyar szóhasználat: érintett) megközelítés ennek megfelelően releváns a felsőoktatási implementációk esetében is. Meghatározó az egyes stakeholderek/stakeholder-csoportok

- hozzáállása az adott szakpolitikához, valamint a hozzáállás változása;
- hatásának, befolyásának mértéke az implementációra, aktivitása;
- érdekei, motivációi, meggyőződései, perspektívái;
- kognitív képességei;
- egymásra hatása, kapcsolódásai (koalíciók);
- stratégiája, taktikái;
- befolyásolásának lehetősége, stb.

Ugyancsak fontos az új szereplők/koalíciók megjelenése, fellépése a felsőoktatási „csatatéren”, különösen akkor, ha ezt éppen egyes szakpolitikák implementációjának kísérlete indukálja. Ez a jelenség pontosan megfigyelhető a hazai felsőoktatási beavatkozások mentén is (politikai pártok, szakmai szervezetek, intézményi összefogások, civil – oktatói, hallgatói, szülői – mozgalmak, például Oktatói Hálózat, Hallgatói Hálózat létrejötte, összefogása és fellépése egy felsőoktatási reform-kezdeményezéssel szemben).

Pressman és Wildawsky egy amerikai foglalkoztatáspolitikai beavatkozás helyi hatásait elemezve megalkottak egy olyan elméleti modellt, amellyel magyarázni próbálták a beavatkozás eredménytelenségét. A modell a szakpolitikai beavatkozás „*csúszásának*” (vagy torzulásának) mértékét mutatja az érintett szereplők preferenciáinak és cselekvésük intenzitásának

a függvényében. Ha az érintett szereplők negatív módon viszonyulnak a szakpolitikai beavatkozáshoz és ezt intenzív módon, hatásos cselekvéssel ki is mutatják, az implementáció „csúszik” vagy esetleg egyáltalán nem történik meg. A modell fontos eleme az is, hogy sok érintett szereplő van, és ezek viselkedése hat a többiekére. Az egyes szereplőkhöz „döntési pontok” kapcsolhatók, amelyek kijelölik az „implementációs ösvényeket”. A meghozott döntések hatásai kumulálódhatnak és a beavatkozásokat egészen más útra terelhetik, mint amit azok kezdeményezői elképzelték. (6. ábra) (Fazekas-Halász 2012)

6. ábra: Érintett-mátrix

AZ ÉRINTETTEK PREFERENCIÁI	AZ ÉRINTETTEK RÉSZVÉTELÉNEK INTENZITÁSA	
	alacsony	magas
pozitív	minimális csúszás, nincs alkudozás	kisebb csúszás, nincs alkudozás
negatív	nagy elcsúszás, az alapvető dolgok is megkérdőjeleződnek	mérsékelt csúszás, részletkérdésekről van alkudozás

Forrás: Pressman, Wildavsky 1984 idézve Fazekas-Halász (2012)

Az implementáció szereplői két csoportra oszthatók: a **kialakítókra** – akik a szakpolitikáról döntenek – és a **megvalósítókra** – akik implementálják a szakpolitikai döntéseket. Ugyanakkor a kialakítók nem feltétlenül azonosak a szakpolitika **kezdeményezőivel**. A kezdeményezők lehetnek a szakpolitika kialakítói, elrendelői vagy a megvalósítói. (Lane 1983/b) A kialakítók és megvalósítók között nincs éles határvonal: lehetséges, hogy a kialakító csak megfogalmazza azt, amit a megvalósító akar, és a megvalósító lehet maga a szakpolitika alakítója.

Az implementáció egyik legfontosabb kérdése a szereplők közötti hatalmi viszony, és ennek hatása az implementációra. Különösen egy olyan alrendszerben, mint a felsőoktatás, ahol a hatalom diffúz, decentralizált módon vannak jelen (Cohen és March szerint: „szervezett anarchia”), és különösen egy olyan nemzeti felsőoktatási rendszerben, ahol az autoritás jelenleg is vitatott kérdés. A szakpolitika kialakítói választási lehetőségekkel rendelkeznek az eszközök és a célállapotok tekintetében is. Ha egy szakpolitika több mint

egy célállapotot tartalmaz, több **alternatíva** közül kell választani. Minél több alternatívát tart elfogadhatónak a szakpolitika kialakítója, annál nagyobb a megvalósító szabadsága. A megvalósító bizonyos szabadsággal rendelkezhet az eszközök megválasztásában is, miközben a kialakító egyértelműen meghatározza az elérendő célállapotot. A véleménycserén és alkun alapuló implementációban⁷⁹ a kialakító és a megvalósító egyetértésre jutnak az elérni kívánt célállapotot és a megfelelő eszközöket illetően. (Lane 1983/b) Bizonyos esetekben a szakpolitika úgynevezett procedurális szabályozást alkalmaz. Azaz nem írja elő a megvalósítóknak, hogy mit csináljanak, hanem a cselekvés kereteit és a követendő eljárásokat határozza meg.

A felsőoktatás sajátosságai közé tartozik a hagyományosan nagy egyéni és intézményi autonómia – nem véletlen, hogy a nyugat-európai felsőoktatási reformok jelentős része vagy laza keretszabályozás, melyen belül az intézmények mozgástere nagy, vagy a több alternatíva közötti választás lehetőségét kínálja fel az intézményeknek. Ezt a problémakört – a megvalósító szabadságának, az alternatívák közötti választásnak a kérdését, a kezdeményezők, a kialakítók és a megvalósítók közötti viszonyt – rendkívül fontos tényezőnek tartom a hazai felsőoktatási reformok esetében.

Mint már említettem, az implementációs folyamat szereplői általában nem önállóan, hanem koalíciókba, érdekszövetségekbe tömörülve cselekednek és a **koalíciók** létrejötte, működése és hatása az implementációra szintén számottevő. A koalíciókra vonatkozó első jelentős modellt Sabatier dolgozta ki (Sabatier, Jenkins-Smith 1993, Sabatier 1998), miután továbblépett a top-down megközelítéstől. A **Támogató Koalíció Keretrendszer** (*Advocacy Coalition Framework* – ACF), mely szintetizáló modellnek tekinthető, Kogan az évtized legfontosabb hozzájárulásának nevezte a politikatudományhoz (Kogan 2005:57).^{80 81}

Az ACF szerint a szakpolitikai alrendszerek (például felsőoktatás) szereplői koalíciókba tömörülnek, melyek politikusokból, hivatalnokokból, érdekcsoport vezetőkből és értelmiségiekből állnak. Egy szakpolitikai alrendszerben 2-5 koalíció lehet. Egy-egy koalíció tagjainak közősek

79 Lásd Elmore (1978).

80 Az ACF kritikáját lásd például Matland (1995), Lane (1987), Parsons (1995).

81 A koalíciós megközelítést a hazai oktatáskutatásban a 80-as évek óta alkalmazzák. Lásd például Halász (1991).

a nézetei a legfontosabb szakpolitikai kérdésekben, és összehangolják a fellépésüket annak érdekében, hogy befolyással legyenek a szakpolitikákra. Egy-egy koalíción belül erős a kölcsönös bizalom, és a tagok másodlagos kérdésekben könnyen engednek a nézeteikből. Ugyanez a különböző koalíciók között viszont rendkívül nehéz. Ezért a koalíciók viszonylag stabilak, akár egy évtizedig vagy annál hosszabb ideig is. A koalíciók szerepe a szakpolitikák alakításában a következő. Minden koalíció kialakítja a saját stratégiáját egy adott szakpolitikai céllal kapcsolatban. Az egymásnak ellentmondó stratégiák mediálását egy harmadik csoport végzi, a „szakpolitikai brókerek”, akiknek az a céljuk, hogy ésszerű kompromisszummal csökkentsék a konfliktust. A végeredmény valamilyen törvény vagy rendelet, amely a kormányzati cselekvési programokat elindítja vagy módosítja. A folyamat végén a szakpolitikai eredmények a napi működés szintjén is megjelennek (például a különböző szakokra jelentkezők számának alakulása). Ezek az eredmények hatással vannak a megcélzott probléma-paraméterekre (például a friss diplomások foglalkoztatási rátája), de mellékhatásokkal is járnak. (Sabatier 2005:25-28) Az AFC rendszerét bemutató 11. ábrát lásd a Mellékletben.

Mint említettem, a felsőoktatás „aljnehez” rendszer, melyben az értéklánc végén helyet foglaló, a hallgatókkal közvetlen kapcsolatban álló dolgozóknak rendkívül nagy szakmai autonómiájuk van (lásd ismét: Mintzberg professzionális bürokráciája vagy adhokráciája). Ezért minden olyan beavatkozás megvalósításában, amely a szakmai tevékenységre irányul, nagyon sok múlik az értéklánc végén helyet foglaló oktatókon, adminisztratív dolgozókon. Az ő hozzáállásuk, felkészültségük, szerepük meghatározó a hazai felsőoktatási reformokban. Lipsky 1980-ban megjelent könyve a végrehajtás legalsó szintjén lévők, az *„utcaszintű bürokraták”* (*street level bureaucrats*) szerepét elemzi a társadalompolitikai programok megvalósításában. E kategóriába a programokat a „frontvonalban” megvalósítókat, a kliensekkel közvetlenül érintkező egyéneket sorolja. Ebbe beleérti az olyan magasan képzett szakmai csoportokat is, mint az orvosok, jogászok vagy tanárok, akiknek mindig lehetőségük van a programcélok értelmezésére, és akiknek mindennapos döntéseitől függ, hogy a program végül megvalósul-e, illetve hogyan valósul meg. Ezeknek a legalsóbb szinten lévő szereplőknek óriási befolyásuk van a szakpolitikai folyamatokra. Az „utcaszintű bürokraták” nem egyszerűen *végrehajtják*, hanem *alakítják* a szakpolitikát (lásd Lane: szándékolt és tényleges jelenségek az implementációban). (Fazekas, Halász 2012)

3.3. Az implementáció kontextusa

Az implementáció kontextusának kérdését különösen azért tartom fontosnak, mert a térben (például Nyugat- és Közép-Európa, vagy Magyarország fejlett és fejletlen régiói) és időben (értsd: a fejlettség különböző szintjén) eltérő felsőoktatási beavatkozások eltérő lefolyását és hatását sok esetben az eltérő kontextus is magyarázhatja. Az Európai Unió átfogó kutatásában, mely a 2003-2008 közötti időszak felsőoktatási reformjait elemezte, hangsúlyozza a makrokörnyezeti elemek hatását, és meg is határozza azokat a tényezőket, amelyek befolyásolhatják a reformokat és azok megítélését. (CHEPS 2008)

Az implementáció kontextusának egyik eleme, mely jelentős hatással van az implementációra a **kormányzási** mód. Ez meghatározza a szakpolitikai döntés módját, a szereplők viszonyát és az implementáció folyamán alkalmazott politikai eszközöket is. Az implementációt a kormányzással összekapcsoló modellt különösen azért tartom fontosnak, mert Magyarországon a rendszerváltáskor és azt követően folyamatos elmozdulások (*shifts*) következtek be a kormányzásban. Hill és Hupe szerint a három különböző kormányzási modellhez hozzárendelhető egy-egy javasolható perspektíva az implementáció menedzselésére vonatkozóan (Kohoutek 2009):

- az **autoritáson** alapuló kormányzáshoz (hagyományos, hierarchián alapuló rendszer) a **kikényszerítés**;
- a **tranzakciós** kormányzáshoz (piaci mechanizmusokon és szerződésen alapuló rendszer) a **teljesítés**;
- a **meggyőzésen** alapuló kormányzáshoz (a politikai hálózatokon belüli együttműködésen alapuló rendszer) az **együttműködés**.

7. ábra: Kormányzás – implementáció menedzsment mátrix

	Autoritáson alapuló kormányzás	Tranzakciós kormányzás	Meggyőzéses kormányzás
A kormányzat fő tevékenysége	előírás, szabályozás, javak és szolgáltatások biztosítása	keretek megteremtése, eredmények értékelése	bevonás, útmutatás
Az implementáció menedzselésére vonatkozó szemlélet	kikényszerítés	teljesítés	együttműködés
A menedzselés eszköze	inputok	outputok	végeredmények és közös eredmények

Forrás: Hill 2005:275 alapján saját szerkesztés

Olsen (1988 idézve Gornitzka 1999) négy állam-modellje az uralkodó, az intézményi, a korporatív-pluralista és a liberális államot különbözteti meg, melyekben a felsőoktatás megváltoztatása, ezen belül a felsőoktatási szakpolitikák implementációja is eltérő (8. ábra).

8. ábra: Államtípusok és felsőoktatás

	Uralkodó állam	Intézményi állam	Korporatív-pluralista állam	Liberális állam
Felsőokt. szerepe	gazdasági és társadalmi célok elérésének eszköze	akadémiai értékek és hagyományok védelme	a különböző érdekcsoportok igényeinek kielégítése	szolgáltatások nyújtása
Állam-felsőokt. viszonya	szoros kontroll, elszámoltathatóság a politikai testületeknek	nincs beavatkozás	az állam csak az egyik stakeholder	az állam a piaci viszonyok érvényesülését biztosítja
Változtatás módja	a politikai változásokkal összefüggésben	történelmi evolúció, nem reform	az érdekek, szövetségek, erőviszonyok függvényében	a környezet stabilitásának vagy változásának függvénye

Forrás: Gornitzka 1999:24 alapján saját szerkesztés

A fejlődéstudományok egyik alapvetése, hogy az eltérő fejlettségi szinten lévő rendszerek (országok, térségek, szervezetek, alrendszerek) fejlődési-változási dinamikája különböző. Az a megközelítés, amely az implementáció kontextusából a rendszer *fejlettségi szintjét* emeli ki releváns a hazai felsőoktatási beavatkozások esetében is. Az egyes beavatkozások által érintett területek *kiindulási* és *elérni kívánt* fejlettségi szintjének különösen az úgynevezett torlódott fejlődés vagy úgynevezett ugrások (*leaps*) miatt van jelentősége.

A hazai felsőoktatási beavatkozások egy része a fejlettebb országokban évtizedek alatt fokozatosan elért organikus fejlődést kívánta egy lépésben, rövid idő alatt, mechanikusan megvalósítani. A *McKinsey modell* a megváltoztatni kívánt rendszer fejlettségét, mint kontextuális adottságot és az adott fejlettségi szintnek megfelelő implementációs stratégiát (annak

centralizált ill. decentralizált jellegét) kapcsolja össze. A McKinsey jelentés szerint öt egymást követő rendszerfejllettségi szint megkülönböztetése indokolt:

- szegényes,
- elfogadható,
- jó,
- nagyszerű,
- kiváló.

E szintek mindegyikét sajátos problématerületek jellemzik, mely problémák értelemszerűen lefordíthatók fejlesztési célokra is. Ezekhez általánosan rendelhető egy-egy olyan beavatkozási klaszter, mely leginkább megfelelők bizonyul az egyik fejlettségi szintről a következőre való fejlődés támogatásában. Minél magasabb teljesítményt produkáló rendszer fejlesztése a cél, annál inkább támogatja a sikeres implementációt a decentralizált stratégia. Az egyes fejlődési szakaszokhoz rendelt beavatkozási klaszterek így fokozatosan egyre lazább iránymutatásokat tartalmaznak. Egyre inkább támaszkodnak a (helyi) szakmai döntésekre, a tanárok kreativitására, az egyéni felelősségvállalásra és egyre inkább teret biztosítanak az iskolákon belüli az innovációnak: (Fazekas, Halász-2012) ...

3.4. Az implementáció folyamata

A következő alapkérdés, hogy mi történik az implementáció *folyamán*. Milyen dinamikus kapcsolatban, kölcsönhatásban van egymással egy szakpolitika és annak implementációja, és hogyan befolyásolja mindezt a többi kérdéskör (szereplők, kontextus, kritikus változók)? Elmore szerint az implementációs folyamatot kétféleképpen térképezhetjük fel. Az *előre haladó feltérképezés* (*forward mapping*) az implementációs folyamat csúcsán indul. Először rögzíti a szakpolitika kialakítójának szándékát (célkitűzés), majd azt vizsgálja, mit vár el a kialakító a megvalósítótól a különböző szinteken (lépések). Végül a folyamat alján meghatározza, mi lenne a kezdeti szándéknak megfelelő, kielégítő végeredmény (végállapot). E logika (gyenge pontja, hogy) azt feltételezi, hogy a szakpolitikák kialakítói kontrollálni tudják az implementációt befolyásoló szervezeti, politikai és technológiai folyamatokat. Az előre haladó feltérképezés a következő tényezőkre fókuszál: finanszírozási formulák, formális szervezeti struktúrák, hatásköri viszonyok, szabályozások, adminisztratív kontroll – olyan tényezők, melyeket a szakpolitikák kialakítói befolyásolni tudnak. A *visszafelé haladó feltérképezés* (*backward mapping*) ezzel szemben abból indul ki, hogy a szakpolitikák kialakítói csak

korlátozottan befolyásolják (és – bár szeretnék – nem is kell ellenőrzésük alatt tartaniuk) azt, ami az implementációs folyamatban történik. A visszafelé haladó feltérképezés az implementációs folyamat alján indul, a legalsó szintű szereplők magatartását írja le, amely valamilyen szakpolitikai beavatkozást generál. Ezt követően feltárja a szervezeti működés azon elemeit, amelyekről a magatartás befolyásolása várható. Végül rögzíti a működés feltárt elemeinek várható hatásait. Visszafelé haladva végigmegy az implementációs folyamat szintjein, és minden szinten rögzíti, hogy az milyen hatást gyakorolhat a célba vett magatartásra, és milyen erőforrásokra van szükség ahhoz, hogy az egyes szintek ki tudják fejteni ezt a hatást. Végül meghatározza azt a politikát, amely az egyes szintekhez rendeli ezeket az erőforrásokat. A visszafelé haladó feltérképezés a következőkre fókuszál: az alsó szintű szereplők tudása és problémamegoldó képessége, a szakpolitika tárgyára ható ösztönző struktúrák, a szereplők közötti alku, az önkényes választásokat befolyásoló források stratégiai felhasználása – olyan tényezők, melyeket a szakpolitikák kialakítói csak indirekt módon tudnak befolyásolni. (Elmore 1979)⁸²

Az implementáció *kognitív aspektusának* az implementáció folyamatában van jelentősége. Spillane modelljében a következőből indul ki: Az, hogy az implementáció megvalósítói (*agents*) hogyan értelmezik a szakpolitikát alapvetően meghatározza a szakpolitikához kapcsolódó magatartásukat. A megvalósítók magatartásának változása pedig a beavatkozások, reformok lényegi része, hiszen ezek célja éppen az, hogy változást idézzenek elő a megvalósítók napi gyakorlatában, magatartásában. A szakpolitika nem statikus, inert idea, amely eredeti formájában jut el a helyi megvalósítókhoz. A megvalósítók érzékelik, kontextusba helyezik, interpretálják a szakpolitika üzenetét, végül értelmet adnak neki. Ennek három eleme van:

- a megvalósító: előzetes tudása, szakértelme, értékrendje, hiedelmei és tapasztalatai;
- a közösség és a körülmények: az adott szakma, nemzet, politikai csoportosulás, szervezet;
- a szakpolitika kifejezőmódja: befolyásolja, hogy a végrehajtók hogyan értelmezik a benne foglalt instrukciókat.

82 A forward és backward mapping Elmore-nál is kétféle értelemben szerepel: előre és visszafelé történő vizsgálat és *tervezés*. Azaz a klasszikus top-down/bottom-up szemlélethez hasonlóan a forward és backward mapping vonatkozatható magára az implementációra (gyakorlatot alakító politika és politika-formáló gyakorlat) és az implementáció vizsgálatára is.

A szakpolitika ennek megfelelően az implementáció során alakul, változik. Erre a végrehajtók kognitív, értelmező tevékenysége lehet az egyik magyarázata. Ha a végrehajtók félreértelmezik a szakpolitika megalkotóinak szándékát, az implementáció valószínűleg kudarccal végződik. A kudarc ebben az esetben nem azért következik be, mert a végrehajtók elutasítják a kezdeményezést, hanem azért, mert a szakpolitikustól eltérően értelmezik azt, és magatartásukat ehhez az eltérő értelmezéshez igazítják. (Spillane 2002)

Az implementációk a **lefolysuk** tekintetében is különböznek egymástól. Warwick négy implementációs modellt határoz meg (Warwick 1982 idézve Brynard 2005), melyekbe a felsőoktatási reformok is besorolhatók:

- **gép modell:** ebben a világosan kidolgozott terv és a mögötte álló legitim döntéshozó hatalom biztosít minden szükséges összetevőt a sikeres implementációhoz;
- **játszma modell:** ebben az implementáció során a racionalitás irracionalitásba megy át, miközben a tervek és politikák háttérbe szorulnak, az alku és a csere pedig előtérbe kerül (sic!);
- **evolúciós modell:** ebben a szakpolitika jelentősége nem az, hogy meghatározza az implementáció pontos menetét, hanem az, hogy alakítja a cselekvési potenciált (lásd Rand Study);
- **tranzakciós modell:** ez az implementálók és a program környezete közötti tudatos kapcsolaton és a konfliktusos vagy eltérő érdekű felek közötti tárgyaláson alapul. (9. ábra)

9. ábra: Az implementáció lefolysának négy modellje

Gép	Játszma	Tranzakciós	Evolúciós
a világosan kidolgozott terv, mögötte legitim döntéshozó hatalom	alku és csere háttérbe szorítja a terveket és politikákat, irracionalitás	a szakpolitika és környezete közötti tárgyaláson alapul	a szakpolitika "csak" a cselekvési potenciált alakítja

Forrás: Warwick 1982 alapján saját szerkesztés

Warwicknak a szakpolitika és az implementáció kölcsönhatásáról tett megállapítása alapvető: a siker titka a kontextussal, a szereplőkkel, a szövetségekkel és az eseményekkel való folyamatos megbirkózás. Ehhez az adaptációhoz arra van szükség, hogy képesek legyenek elismerni és kijavítani a hibákat, irányt váltani és tanulni a cselekvésből. „Semmi nem életbevágóbb

az implementációban az *önkorrekciónál*, és semmi nem halálosabb, mint a vak *ragaszkodás*.” (Warwick 1982 idézve Brynard 2005:13) „Az implementáció *evolúció*. Amikor cselekszünk egy szakpolitika implementációja érdekében, egyben meg is változtatjuk azt.” (Brynard 2005:15)

3.5. Az implementáció szintjei, komplexitása

A felsőoktatási implementációk nem csak többszereplős, hanem *többszintű* folyamatok is. A felsőoktatási szakpolitikák implementációjában hat igazgatási szintet különíthetünk el:

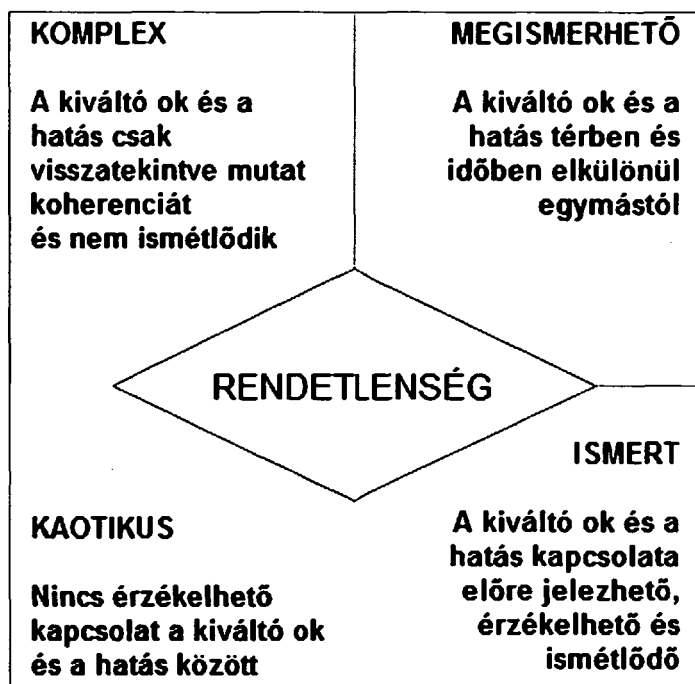
- szupranacionális szint (Európai Unió, világszervezetek);
- nemzeti szint;
- regionális szint (régiók, városok);
- intézményi szint;
- intézményen belüli szint;
- egyéni szint.

Fontos megjegyezni, hogy „a szakpolitika átvitele az egyik szintről a másikra nem tiszta és nem egyirányú.” (Brynard 2005:15)

Mint már szó volt róla, a felsőoktatásban az implementáció leírható úgy is, mint a különböző szereplők *interakciója*. Trowler „*implementációs lépcsőháza*” egyrészt arra fókuszál, hogy a különböző szintek különböző szereplőinek milyen értékei, attitűdjei és percepciói hogyan jelennek meg a felsőoktatási implementációs folyamatban. Minden szintre más erők hatnak, és ezek alakítják ki a viszonyulásukat a szakpolitikához. Másrészt azt írja le – és ez az, ami az implementációs folyamat szempontjából fontos –, hogy a szakpolitikák hogyan alakulnak a sokféle szereplő interakcióján keresztül. A szereplők eltérő, de nem egyszerűen hierarchikus hatalmi pozícióban vannak; mindannyian *fogadói* (*receivers*) és *cselekvői* (*agent*) is a szakpolitikának. A szakpolitikák végigjárják a lépcsőket a kialakítástól az implementációig. A szakpolitikák gyakran megtörnek, torzulnak és veszítenek koherenciájukból, amikor a legalsó szintű szereplők (például oktatók) interpretálják és gyakorlatba ültetik őket. Az emberi viselkedés az implementáció során csak korlátozottan jósolható meg, így nem lehet tudni, milyen eredmény születik a kezdeti szándékokhoz képest. Az implementáció megváltoztatja a szakpolitikát, vagyis bizonyos értelemben az implementáció része a szakpolitika kialakításának, nem egyszerűen csak annak második szakasza – gyakorlatba ültetése. (Trowler 2003) Az implementációs lépcsőházat bemutató 12. ábrát lásd a Mellékletben.

A szakpolitikák implementációjának sikere jelentősen függ attól, hogy a szakpolitika és annak implementációja figyelembe veszi-e az érintett rendszer sajátosságait. Ezen sajátosságok közül az egyik legfontosabb **a rendszer komplexitásának mértéke**. Jelentős részben az oktatási implementációk többszereplős és többszintű jellegéből adódóan ez a kérdés a felsőoktatás esetében is felmerül. A Kurtz és Snowden által kidolgozott úgynevezett **Cynefin⁸³-modell** komplexitás alapján négy tartományt különböztet meg. (10. ábra) A modell célja, hogy egy rendszer jellemzésével segítsen megfelelő vezetői döntéseket hozni tekintettel arra, hogy mindegyik komplexitás-fokú rendszer más és más cselekvést igényel.

10. ábra: A Cynefin-modell



Forrás: Kurtz, Snowden 2003:468 alapján saját szerkesztés

A **rendezett** (ordered), azaz az **ismert** és **megismerhető** rendszerekben érzékelhetők az ok-okozati összefüggések és a döntéseket a tények alapján lehet meghozni (tényeken alapuló menedzsment). A **nem rendezett**

83 A Cynefin walesi kifejezés, amely arra utal, hogy a környezetünk és a tapasztalataink olyan komplexek, hogy teljes mértékben nem érthetjük meg a ránk gyakorolt hatásukat. (Snowden, Boone 2007:2)

(*unordered*), azaz a **komplex** és **kaotikus** rendszerekben nincs nyilvánvaló összefüggés az okok és okozatok között, és az előre vezető utat a menet közben kialakuló sémák határozzák meg (sémákon alapuló menedzsment). A modell ötödik tartománya a **rendetlenség** (*disorder*), melyben számtalan perspektíva küzd a dominanciáért, a különböző frakciók vezetői egymással vitatkoznak és a szabályok kakofóniája jellemző. Az ilyen rendszert először részekre kell bontani, csak ezt követően lehet beavatkozni. (Snowden, Boone 2007)

Az oktatási rendszert egyre növekvő mértékű komplexitás jellemzi. A komplex rendszerekre jellemező, hogy „autonóm, de egymás viselkedésére kölcsönösen reagáló ágensek interakcióiból előre nem kalkulálható állapotok jönnek létre” (Halász 2007). A komplex rendszereket egyebek között az teszi implementációs szempontból (is) érdekessé, hogy „a részek közötti kölcsönhatás eredményeképpen a részek viselkedése oly módon változik meg, hogy az egész rendszer minőségileg új, a részek tulajdonságaitól eltérő viselkedésmintát követ” (Vicsek 2003:1). Szintén figyelemre méltó és a felsőoktatásra is igaz a komplex rendszerek további jellemző tulajdonsága, az önszerveződés. „Ha egy ilyen rendszert valamilyen egyszerű kiindulási állapotban magára hagyunk, akkor benne spontán szerveződési folyamatok indulnak meg, amelyek eredményeképpen meghatározott, korábban a rendszerben meg nem levő és a részeire önmagukban nem jellemző struktúrák jönnek létre.” (Vicsek 2003:1)

Fontosnak tartom hangsúlyozni, hogy a felsőoktatás egyes alrendszerei komplexitás szempontjából eltérő szintet jelentenek, így a beavatkozásoknak is különbözőeknek kell lenniük ahhoz, hogy eredményesek legyenek.⁸⁴

3.6. A szakpolitika

Bár az implementáció kutatóit nem elsősorban a szakpolitika és a szakpolitikai döntés foglalkoztatja, hanem az, hogy miképpen valósítják meg az adott szakpolitikát, azaz mi történik a döntés után, a szakpolitika és annak implementációja, a döntés és a megvalósítás – mint arra már eddig is többször utaltam – mégsem választható el élesen egymástól. Az implementáció megértését nem lehet elválasztani a szakpolitika kialakításának megértésétől,

84 A különböző rendszerekben alkalmazható menedzsment megoldásokról lásd Snowden, Boone (2007).

és a szakpolitika kialakításának módja része az implementációs problémának. (Baier et al. 1986) Ezért maga a szakpolitika és a szakpolitikai döntés is meghatározó jelentőségű az implementáció szempontjából.

Cerych és Sabatier fontosnak tartja a szakpolitika által előrevetített változás mértékét az eredmény szempontjából. A változás mértékének elemzéséhez egy háromdimenziós keretet határoznak meg. Az első dimenzió a változtatás **mélysége**, amely a meglévő értékektől és gyakorlatoktól való eltérésre utal. A második dimenzió a változtatás **funkcionális szélessége**, amely a változtatásban érintett funkcionális területek számát jelenti. A harmadik dimenzió a változtatás **szintje**, amely arra utal, hogy a változtatás a teljes rendszert, a rendszer egy szektorát vagy csak egyetlen szervezetet érint. Arra a következtetésre jutottak, hogy

- hosszú távú változást célzó szakpolitikák akkor sikeresek, ha a rendszer vagy szervezet csak egy vagy néhány funkcionális területét érintik;
- könnyebb egy intézményt megváltoztatni (vagy létrehozni), mint egy egész rendszert;
- a mélység és funkcionális szélesség szempontjából csak kismértékű változást célzó reformok gyakran sikertelenek, mert nem galvanizálnak elég energiát, amely felül tudna kerekedni a rendszer tehetetlenségén. (Gornitzka et al 2005)

A már említett TSER projektben a szakpolitika kialakításának módját és a szakpolitika tartalmát olyan változónak tekintették, amely meghatározza a szakpolitika és a szervezeti változások közötti kapcsolatot. A **szakpolitika kialakítása** kapcsán meghatározó, hogy milyen **szereplők** vesznek részt benne (érdekeik, ideáik és erőforrásaik), milyen **politikai arénában** alakul ki a szakpolitika, milyen **konfliktusokat** hordoz, és milyen **lépésekből** áll a kialakítás folyamata. A felsőoktatás esetében a szakpolitika kialakításának folyamatára jellemző, hogy a felsőoktatási intézmények erőteljesen törekednek arra, hogy maguk alakítsák a működésük feltételrendszerét. Ennek egyik módja a rájuk irányuló szakpolitikák alakításában való részvételük. Eisemon felhívja a figyelmet arra, hogy a felsőoktatási reformok esetében a hallgatók szerepe sem elhanyagolható a reform kialakításában, hiszen leendő politikai elitként független és nagy hatású szereplői a politikai folyamatoknak, akik gyakran tárgyalnak akár miniszterekkel és államfőkkel is. (Eisemon 1995) A szakpolitika tartalmának meghatározó elemei a megoldandó **probléma**, a szakpolitika

céljai, normatív bázisa (értékrend és meggyőződések), *eszközei, kapcsolódásai*. (Gornitzka 1999)

Fontos distinkció a szakpolitika tartalmának, **irányultságának** meghatározása. Lowi (1972) a közpolitika négy típusát különíti el:

- **disztributív** (erőforrások elosztására irányul);
- **regulatív** (szabályozást céloz);
- **redisztributív** (erőforrások újraelosztására, az elosztás megváltoztatására irányul);
- **konstruktív** (újraszervezés, létrehozás, fejlesztés).

A hazai felsőoktatási beavatkozásokban világosan tetten érhetők a disztributív, regulatív, redisztributív és konstruktív elemek is; az esetek többségében ezek egyszerre vannak jelen. Ebből következnek azok a konfliktusok is, amelyek elsősorban a redisztribúcióhoz (az erőforrások újraelosztásához), másodsorban a disztribúcióhoz köthetők (van, aki kap, és van, aki nem), hiszen mindkettő a status quo megszűnéséhez, a hatalmi erőter átalakulásához, a pozíciók átrendeződéséhez vezet. A regulatív és konstruktív beavatkozások is szinte minden esetben együtt járnak a (re)disztribúcióval, így hordozzák az ezzel járó konfliktusokat is.

A hazai felsőoktatási beavatkozások szempontjából releváns az a megközelítés, amely a szakpolitikák **szimbolikus** aspektusát hangsúlyozza. Baier szerint a szakpolitika nemcsak cselekvésre vonatkozó irányelv, hanem meggyőződések kifejezése, értékek elismerése, a nevelés eszköze, annak kifejeződése, hogy a szakpolitika kialakítói miben hisznek, milyen értékeket vallanak. Ennek megfelelően egyének és csoportok aktívan támogathatnak egy szakpolitikát, ha az számukra valamilyen fontos elvet szimbolizál, még akkor is, ha valójában közömbösek a szakpolitika végső megvalósítása iránt. (Baier et al. 1986) Úgy vélem, a hazai felsőoktatási szakpolitikák szimbolikus aspektusa igen erőteljes, és számottevően jelen vannak az egyes szakpolitikák támogatásában/elutasításában a szimbolikus motívumok.

Összegzés

Az implementáció-kutatás elméleti keretrendszere alkalmas arra, hogy segítségével azonosítsuk és vizsgáljuk a felsőoktatási szakpolitikák megvalósítását, hatását befolyásoló tényezőket; elemezzük, mi, hogyan és miért történik egy-egy reform, beavatkozás során. A szakpolitikák sorsát

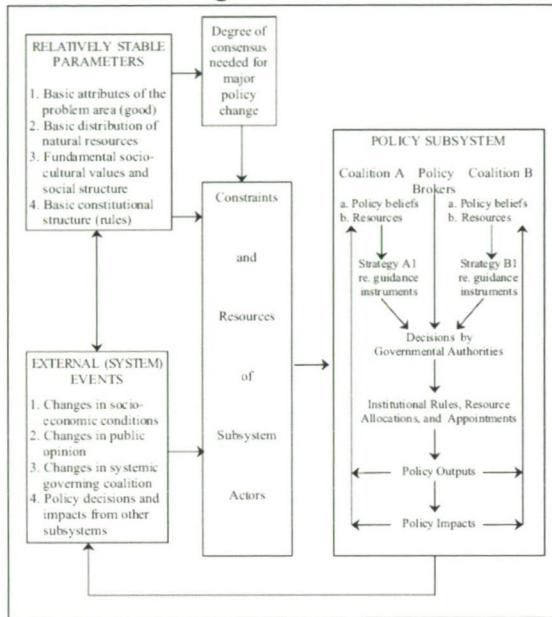
befolyásoló tényezőket hat kategóriába soroltam és elemeztem a felsőoktatásra vonatkoztatva:

- Az implementáció sikere/kudarca, a sikert/kudarcot meghatározó tényezők;
- Az implementáció szereplői, a szereplők magatartása, implementációra gyakorolt hatása;
- Az implementáció kontextusa;
- Az implementáció szintjei, a rendszer komplexitása;
- Az implementáció folyamata;
- A szakpolitika.

A felsőoktatás olyan többszereplős, többszintű, komplex rendszer, melyben ezek együttesen és egymással kölcsönhatásban alakítják egy reform-kezdeményezés, beavatkozás lefolyását, eredményességét. Ezen hatások megértése és figyelembe vétele jelentősen hozzájárulhat a felsőoktatási szakpolitikák sikeres implementációjához.

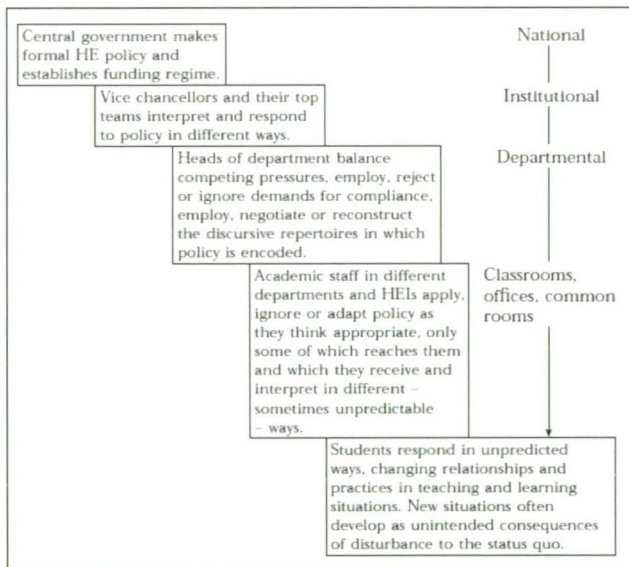
MELLÉKLET

11. ábra: A Támogató Koalíció Keretrendszer



Forrás: Sabatier 1998

12. ábra: A felsőoktatás implementációs lépcsőháza



Forrás: Trowler 2002:4

FORRÁSOK

- Altrichter (2005): Curriculum implementation – limiting and facilitating factors. In: Peter Nentwig and David Waddington (eds.): Context based learning of science. Waxmann, Münster. pp. 35-62.
- Baier, March, Saetren (1986): Implementation and ambiguity. In: Scandinavian Journal of Management. 1986 May. p. 179-212.
- Brynard (2005): Policy implementation: Lessons for service delivery. <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/AAPAM/UNPAN025756.pdf>.
- Center For Higher Education Policy Research /CHEPS/ (2008): Progress in higher education reform across Europe. <http://www.utwente.nl/mb/cheps/>.
- Cerych, Sabatier (1986): Great Expectations and Mixed Performance: The Implementation of Higher Education Reforms in Europe Trentham Books, Stoke-on-Trent.
- Cohen, W., M., Levinthal, Daniel A. (1990): Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation. In: ASQ, 35, pp. 128-152.
- Eisemon: Reforming higher education systems. In: Higher Education Vol. 29. pp. 405-420.
- Elmore (1978): Organizational Models of Social Program Implementation. In Public Policy, vol 26, no. 2. pp. 185-228.
- Farrar, DeSanctis, Cohen (1978): Alternative Conceptions of Implementation. The Human Institute, Cambridge.
- Fazekas, Halász (2012): Az implementáció világa. Az európai uniós forrásokból megvalósított magyarországi oktatásfejlesztési beavatkozások empirikus vizsgálatának elméleti megalapozása. Kézirat
- Gornitzka (1999): Governmental policies and organizational change in higher education. In: Higher Education Vol. 38. pp. 5-30.
- Gornitzka, Kogan, Amaral (2005): Introduction. In: Gornitzka et al.: Reform and Change in Higher Education. Springer.
- Gornitzka, Kyvik, Stensaker (2005/b): Implementation Analysis in Higher Education. In: Gornitzka et al.: Reform and Change in Higher Education. Springer.
- Halász (1991): Oktatáspolitikai koalíciók. In: Magyar Pedagógia 91. évf. 1. szám, p. 51-62.
- Halász (2007): Az oktatás kormányzásának jövője: válasz a komplexitás kihívására. In: Lannert (szerk): A jövőről való gondolkodás a gyakorlatban. A „Jövő iskolája” OECD projekt. A magyarországi projekt dokumentumai. Oktatási és Kulturális Minisztérium. Európai Ügyek Főosztálya. Budapest.
- Halász (2008): Előszó a magyar kiadáshoz. In: Fullan, Michael: Változás és változtatás I. Az oktatási reform mélységének feltárása. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest pp. 7-14.

- Hill, Hupe (2002): *Implementing Public Policy: Governance in Theory and Practice*. Sage, London.
- Kogan (2005): *The Implementation Game*. In: Gornitzka et al: *Reform and Change in Higher Education*. Springer.
- Kohoutek (2009): *Implementation of the Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education in the Central and East-European Countries – Agenda Ahead*. CEPES.
- Kurtz, Snowden (2003): *The new dynamics of strategy: Sense-making in a complex and complicated world*. In: *IBM System Journal* vol. 42, No. 3. pp. 462-483.
- Kyvik (2005): *The implementation of the Norwegian college reform*. In: Gornitzka et al.: *Reform and Change in Higher Education*. Springer.
- Lane (1983): *Higher Education – Public Policy Making and Implementation*. In: *Higher Education* 12. pp. 519-565.
- Lane (1983/b): *The Concept of Implementation*. *Statsvetenskaplig Tidskrift*.
- Lane (1987): *Implementation, Accountability, and Trust*. In: *European Journal of Political Research* Vol. 15, pp. 527-546.
- Matland (1995): *Synthesising the Implementation Literature: The Ambiguity-Conflict Model of Policy Implementation*. In: *Journal of Public Administration Research and Theory*, Vol. 5, pp. 145-174.
- Neave (1995): *The Stirring of the Prince and the Silence of the Lambs*. In: Dill, Sporn (1995): *Emerging Patterns of Social Demand and University Reform*. Pergamon Press, Oxford. pp. 54-71.
- Palumbo, Calista (1990): *Opening up the Black Box: Implementation and the Policy Process*. In: Palumbo, Calista: *Implementation and the Policy Process: Opening up the Black Box*. Greenwood Press, New York.
- Parsons (1995): *Public Policy: An Introduction to the Theory and Practice of Policy Analysis*. Edward Ulgar, Aldershot.
- Pressman, Wildawsky (1984): *Implementation*. University of California Press.
- Sabatier (1986): *Top-Down and Bottom-Up Models of Implementation Research*. In: *Journal of Public Policy* Vol. 6. pp. 21-48.
- Sabatier (1998): *The Advocacy Coalition Framework*. In: *Journal of European Public Policy* Vol. 5. No. 1. pp. 98-130.
- Sabatier (2005): *From Policy Implementation to Policy Change: a Personal Odyssey*. In: Gornitzka et al: *Reform and Change in Higher Education*. Springer.
- Snowden, Boone (2007): *A Leader's Framework for Decision Making*. In: HBS 2007 november. www.hbr.org
- Spillane, Reiser, Reimer (2002): *Policy implementation and cognition*. In: *Review of Educational Research* vol 72, No. 3. pp. 387-431.
- Trowler (2003): *Education Policy*. Routledge. New York.

- Van Meter, Van Horn (1975): The Policy Implementation Process: A Conceptual Framework. In: Administration and Society Vol. 6. pp. 445–488.
- Van Vught (1997): The Effects of Alternative Governance Structures. In: Steunenberg, Van Vught (1997): Political Institutions and Public Policy. Kluwer Publishers, London. pp. 115-137.
- Vicsek (2003): Komplexitás elmélet. In: Magyar Tudomány 2003/3.

2. AZ EGYETEMEK VÁLTOZÓ SZEREPE; INKLUZÍV FELSZŐOKTATÁS

EGYETEMEK VÁLTOZÓ SZEREPBEN: A TUDOMÁNY FELLEGVÁRÁTÓL A HELYI KÖZÖSSÉG SZOLGÁLATAIG

Az európai egyetemek szerepe folyamatosan változott 800 éves történetük során. A középkori universitasok a teológiai és filozófiai eszméket örökítették tovább. Később eltérő szerepük alapján néhány jól elkülöníthető intézmény-típus alakult ki: az angliai magánegyetemek az úriemberek nevelését tartották elsődleges feladatuknak, a francia felsőfokú iskolák elsősorban állami tisztviselők képzését látták el, míg a német egyetemeken megvalósult az oktatás és kutatás egysége. A modernkori európai egyetemeken a tömegképzés került előtérbe, ahogyan egyre több és több hallgató lépett a felsőoktatásba a formálódó tudástársadalom igényeinek megfelelően. A 20. század végén hangsúlyosan megjelent az egyetemek harmadik szerepe: a lokális társadalom- és gazdaságfejlődés elősegítése. Ez utóbbihoz kapcsolódik az úgynevezett regionális elkötelezettségű egyetem paradigmája. A következőkben az egyetem intézményének szerepváltozásait elemzem a középkortól napjainkig, majd jó gyakorlatokon keresztül bemutatom a regionális elkötelezettségű egyetem működését.

1. Szerep- és paradigmaváltások a középkortól napjainkig

1.1. A középkori egyetemek feladata

Az első valódi egyetemet Párizsban a Notre Dame tanárai hozták létre 1200 körül; ennek megfelelően az intézményben a teológiai és filozófiai tudományok domináltak. Másodikként a Bolognai Egyetem alakul meg a 13. században egy 11. századi jogi szakiskola alapjain, így itt a jogi tudomány volt az uralkodó. A később egymás után alakuló európai középkori egyetemek (1249 Oxford, 1348 Prága, 1365 Bécs, Krakkó) e két mintát követték. Feladatuk az elme iskolázása volt, de ez akkoriban még szinte kizárólag az öröklött tudás továbbadásában nyilvánult meg. Új tételek megállapítása nem volt jellemző a korai egyetemeken. (Barakonyi 2004) Ezeket az egyetemeket nevezzük ma *első generációs egyetemnek*.

1.2. Az újkori egyetem típusai

Az évszázadok során a középkori egyetemek gyökerein az államhoz való viszony és az egyetem-irányítás tekintetében kétféle újkori intézménytípus

alakult ki: az államtól független, testületi irányítású angolszász, és az erősebb állami befolyás alatt álló kontinentális európai modell. Ha azonban azt tekintjük az elhatárolás alapjának, hogy miként határozták meg az egyetem alapvető funkcióját, társadalmi szerepét, küldetését, akkor jóval árnyaltabb és differenciáltabb képet kapunk:

1. Az **angol magánegyetem** (pl. Oxford, Cambridge) tevékenységének középpontjában a tanítás állt. A tudományról ezekben az intézményekben úgy vélekedtek, hogy az nem öncélú, arra való, hogy az emberi életet tökéletesítse. Az egyetem alapvető célja volt az úriemberek számára általános műveltséget adni, vagyis a nevelés a tanításnál fontosabb. A képzés elit jellegű, az oktatás döntően kiscsoportos keretek között folyt.

2. Az **angol állami egyetemek** jóval gyakorlatiasabbak voltak, bár a tudományt nem engedték kivonni az egyetem működési köréből. De ezt a hallgatók csak akkor művelték, ha már végeztek alapvető tanulmányaikkal.

3. **Franciaországban** a forradalom söpörte el a középkori egyetem intézményét, szakiskolákat állítva a tudományegyetem helyébe (Napóleon oktatási reformja). A szakiskolák az egyes szakmákra képeztek (orvosi, jogi, tanári stb.). A hivatalnoki státuszú tanárok fő feladata az oktatás, vizsgáztatás volt, nem vártak tőlük tudományos igényű kutatást. A 20. század elejének tudományegyetemi rangú intézményei (pl. a College de France, a Sorbonne, az École Pratique des Hautes Études) is életpályákra készítettek fel, a racionalitás jellemezte őket.

4. Kezdetben **Németországban** is az volt az egyetem feladata, hogy az állam számára magasan képzett funkcionáriusokat biztosítson. A 18. századtól azonban a német egyetem „fellázadt” az ellen, hogy a hivatalnokok előkészítő iskolája legyen. Továbbra is hivatásra nevelt ugyan, de már a tudománnyal való foglalkozás által. Eszményképe a tudomány művelése volt. A német egyetemen valósult meg az oktatás és a kutatás egysége: a hallgató a tudást a tudomány kiemelkedő művelőjétől kapta (Humboldt modellje – ezt nevezzük ma **második generációs egyetemnek**). Ilyen modellt valósított meg a múlt század elején Svájc, Ausztria, Hollandia, Magyarország és a cári Oroszország is.

1.3. Az egyetem szerepének változásai a 20. sz. második felében

A 20. század közepétől az új társadalmi-gazdasági igényeknek megfelelően a népesség mind nagyobb hányada került be az egyetemekre, így még a korábban a tudomány fellegvárának számító egyetemek tevékenységében is az oktatás lett a meghatározó. A tömegképzés keretei között (különösen azért, mert az oktatói létszám növekedése nem tartott lépést a hallgatói létszám növekedésével)

már nyilvánvalóan lehetetlen volt ragaszkodni olyan, egyébként helyesnek tekinthető elvekhez, hogy az oktatók végezzenek magas színvonalú kutatási tevékenységet, foglalkozzanak az „originális igazságok” keresésével és a saját kutatási eredményeiket oktassák, a hallgatók pedig a tudományt, annak művelését is elsajátítsák az egyetem falai között. A kihívásokra az európai kormányok technokrata jellegű választ adtak: gomba módra szaporodtak a kizárólag gyakorlatias ismereteket nyújtó, pragmatikus és utilitarista szemléletű intézmények, szakegyetemek és szakfőiskolák (Angliában az ún. vöröstéglás egyetemek vagy a német Technische Hochschulen), ahol a hallgatók túlspecializált szakmai képzést kaptak. „A neokonzervatív oktatáspolitikai a felsőoktatási intézmények alapvető funkciójaként a teljesítményképes és társadalmilag hasznos tudás biztosítását igényelte.” (Polgár 2003:5) A Kelet- és Közép-Európára ebben az időszakban jellemző szovjet modell is leválasztotta a kutatást az egyetemekről és a szakmákra való képzést állította előtérbe. „A szovjet modell az egyetemeket nyíltan a technikai-társadalmi igényeket kielégítő „tudás-erőművekként” értelmezi.” (Barakonyi 2004:54)

1.4. Új kihívások az ezredfordulón

A 20. század utolsó éveiben olyan új folyamatok indultak el, illetve olyan korábbi tendenciák erősödtek fel, amelyek megkérdőjelezték az egyetemekre vonatkozó korábbi elvek helytállóságát, fenntarthatóságát.

Barakonyi (2004) a következő megatrendeket említi:

- információs és kommunikációs technológiák forradalma;
- globalizáció, melynek hatására a piacok világméretűvé válnak;
- tudásalapú társadalom.

Ezek a jelenségek az egyetem szerepének és működésének újragondolására késztettek. Az UNESCO 1998-as deklarációjában leszögezi, hogy az oktatás, a képzés és a kutatás az egyetemi szféra alapküldetése, de a fenntartható fejlődés és a tudásalapú társadalmak előtérbe kerülése következtében az egyetemi feladatokat ki kell terjeszteni:

- a munkaerőpiaci igényeknek megfelelő és a tudást a társadalom számára is közvetíteni tudó; magasan képzett diplomások kibocsátására;
- az oktatásban résztvevők aktív társadalmi szerepvállalásra való felkészítésére;
- a kutatásokkal és azok elterjesztésével a társadalmak szociális, társadalmi és gazdasági fejlődésének támogatására;

- a kulturális sokszínűség jegyében a regionális, nemzeti és nemzetközi kultúrák megértésére, tolmácsolására és terjesztésére.

A fenti jelenségek az európai felsőoktatást is erőteljesen érintik. Az Európai Unió pozíciója a globális versenyben nem túlságosan kedvező, így az európai felsőoktatás feladata, hogy a világgazdaság centrumához történő felzárkózás motorjává váljon. Az európai felsőoktatás hatékonyságának növelése azonban nemcsak az általános versenyképesség növelése miatt vált elengedhetetlenné, hanem azért is, mert egyetemeink versenyképessége is elmarad az Egyesült Államokétól. Intézményeink alulmaradnak a hallgatókért folytatott versenyben; az USA nemcsak Ázsia, Afrika, Dél-Amerika tanulni vágyóit csalogatja magához eredményesebben, de elcsábítja a tehetséges európai hallgatókat is, miközben a nagy múltú európai egyetemek az amerikai hallgatók szemében nem képviselnek jelentősebb vonzerőt. Hasonló a helyzet az oktatókkal és kutatókkal: esetükben is jellemző a tengerentúlra történő agyelszívás.

Mindezek alapján a 20. század végére nyilvánvalóvá vált, hogy az európai felsőoktatás, és ezzel összefüggésben a kontinens versenyképességének fokozásához elengedhetetlen a felsőoktatás modernizálása. Az oktatás mellett a kutatás is hangsúlyos szerepet kap, és megjelenik az egyetem harmadik funkciója: a lokális fejlődés elősegítése.

Az Európai Egyetemek Szövetsége által 2003-ban megfogalmazott, az egyetemek szerepvállalását taglaló Grazi Nyilatkozat kijelenti, hogy „a Tudás Európája...erős, partneri viszonyra épülő kutatási kapacitáson és kutatás-alapú egyetemi oktatáson nyugszik ... alapérték a kiváló akadémiai minőség, és hogy a kutatás és oktatás minden diszciplínában szerves része a felsőoktatásnak. Az európai egyetemek globális szinten tevékenykednek, hozzájárulnak az innovációhoz és a fenntartható fejlődéshez. A versenyképességet és a kiválóságot egyensúlyba kell hozni a társadalmi kohézióval és hozzáféréssel.” (EUA 2003) Az Európai Bizottság 2003-ban közleményt adott ki az egyetemek szerepéről a Tudás Európájában. Ebben már az egyetem hármas szerepéről beszélnek: „Az egyetemek egyedülálló intézmények ... hiszen kulcsszerepet játszanak a kutatásban és a kutatási eredmények hasznosításában,... az oktatásban és képzésben, különös tekintettel a tudományos képzésre,... valamint a regionális és helyi gazdasági fejlődésben.” Határozott célként fogalmazza

meg, hogy az egyetemek legyenek a helyi, regionális gazdasági, társadalmi és kulturális fejlődés motorjai. (EC 2003) Ez az úgynevezett **harmadik misszió**.⁸⁵

1. táblázat: Az egyetem szerepének változásai

Korszak („akadémiai” forradalmak)	Domináns gazdasági tevékenység	Hallgatók aránya	Egyetem küldetése
Ipari forradalmak (19. század) előtt	Mezőgazdaság	Elitképzés: a korosztály 1-2%-a	Oktatás
Ipari forradalmak után a 20. század végéig (1. forradalom)	Ipar	Kiterjesztett elitképzés: a korosztály 5-10%-a, felnőttképzés	Oktatás és kutatás
A 20. század végétől (2. forradalom)	Szolgáltatások	Tömegképzés: a korosztály 30-40%-a, a felnőtt népesség jelentős része	Oktatás, kutatás és a gazdasági- társadalmi fejlődés tudatos elősegítése

Forrás: Lengyel (2006)

1.5. A szolgáltató, a vállalkozó és a harmadik generációs egyetem szerepfelfogása

Az egyetemek szerepének módosulását az ezredfordulótól a szolgáltató, majd vállalkozó egyetemmé válással, végül a harmadik generációs egyetem megjelenésével jellemezhetjük. Ezek a modellek ugyan eltérő aspektusokból közelítik meg az egyetemek átalakulását, de mindhárom modellben hangsúlyosan megjelenik az egyetem szerepének új felfogása.

A **szolgáltató** szemlélettel működő egyetem nem öncélúan hozza létre a tudást, hanem törekszik a tudás hasznosítására is mind gazdasági, mind társadalmi szempontból. Természetesen továbbra sem enged alapelveiből, de

⁸⁵ Az Európai Bizottság az *e3m project* keretében vizsgálta az egyetemek harmadik missziójának megvalósulását. Ennek eredményeiről lásd EC: *Green Paper – Fostering and Measuring ‘Third Mission’ in Higher Education Institutions*.

azokat a társadalom és a gazdaság szolgálatába állítja. A „szolgáltató” jelző tehát kettős jelentéssel bír:

- a piaci igényekre létrejött professzionális oktatási és kutatási szolgáltatások;
- a tudásátadási szerepkör kiterjesztése, a gazdaság és a társadalom szolgálata a tudás átadásán és hasznosításán keresztül. (Deés 2011)

A szolgáltató egyetem koncepcióját a *vállalkozó* egyetem követi. Clark (1998) szerint a vállalkozó egyetem egyik jellemzője, hogy úgynevezett fejlesztő perifériákat hoz létre (üzleti park, független K+F intézmény, speciális szolgáltatást nyújtó infrastruktúra), amelyeket az egyetem és a vele együttműködő partnerek szolgálatába állítanak. A perifériák az egyetem és az üzleti világ, az egyetem és a lokális környezet közötti összekötő kapocs szerepét töltik be. (Hrubos 2001) Subotzky (1999) szerint a vállalkozói egyetem jellemzői a szoros egyetem-vállalkozás kapcsolatok. Jacob (2003) szerint vállalkozói egyetem alapja egyrészt a piacositás, az áruba bocsátás (továbbképzési programok, tanácsadás és más kapcsolódó szolgáltatás), másrészt a tudás áruvá alakítása (szabadalmak, licencek, vagy hallgatói vállalkozások formájában). (Deés 2011) Ebben a felfogásban tehát szintén egyértelműen megjelenik az egyetem lokális környezetet szolgáló szerepe.⁸⁶

A *harmadik generációs* egyetem a következő fejlődési állomás. Az új generációs sajátosság a társadalomorientáltság és a fenntarthatóság. Wissema (2009) szerint a harmadik generációs egyetem legfontosabb feladata, küldetése és egyben sajátossága is az általa generált tudás közvetítése a társadalom felé. Napjainkban az egyetemeknek tehát egy új missziót kell magukévá tenniük, ez pedig a társadalmi fejlődéshez való közvetlen hozzájárulás. (Izvercianu et al. 2010) Ahhoz, hogy az egyetem e fejlődési állomáshoz érjen, tovább kell lépnie a műszaki, technológiai fejlesztésen, el kell mozdulnia, nyitnia

86 Gibbons és szerzőtársai a *Mode 1* és a *Mode 2 típusú tudásteremtést* különböztetik meg. Előbbi a tudás tradicionális kutatási tevékenység útján, tudományos és akadémiai keretek között történő létrehozását jelenti, míg a tudásteremtés új módjának alapja, forrása, hajtóereje a kommunikáció. A második generációs egyetemeken még Mode 1-es tudásteremtés zajlik, a vállalkozó egyetemeken a tudásteremtési folyamat a Mode 2 irányába tolódik el. A tudás már nem kizárólag „házon belül” keletkezik, hanem az állami, az üzleti és az akadémiai szereplők együttműködése révén – *Triple Helix modell* (Etzkovitz, Leydelsdorff 1997). Az egyetemek – vállalkozói szerepet vállalva – egyre inkább részt vesznek a kutatási eredmények gazdasági hasznosításában. (Smahó 2008)

kell a társadalom irányába.⁸⁷ Finnországban például ezt a harmadik célt, „a társadalom szolgálatát” már a 2004-es Egyetemi Törvényekbe is belefoglalták. (Deés 2011)⁸⁸

1.6. Kitekintés: az amerikai egyetemek szerepváltozásai

Az amerikai egyetem korán a társadalom „közszolgáltatója” lett. (Altbach et al. 2005) Az amerikai felsőoktatás regionális szerepfelfogása a szolgáltatás → elkötelezettség → gondoskodás fejlődési utat járta be. Az egyetem, mint *szolgáltató* koncepció már a 19. században megjelent, alapja az egyetemeknek földtulajdont biztosító törvény (Morrill Land-Grant Act 1862)⁸⁹ és a wisconsini egyetem által megfogalmazott elv (Wisconsin Idea 1904)⁹⁰, mely szerint az állami egyetemektől elvárható, hogy segítsék a környezetüket, vállaljanak a közjával összefüggő feladatokat. A szolgáltatási szerepkör ugyanakkor gyakran háttérbe szorult az oktatással és a kutatással szemben, és egyoldalú folyamatnak fogták fel (az egyetem, mint tanár). Később a szolgáltatói felfogás helyébe az *elkötelezettség* (*engagement*) került, a közösségnek nyújtott szolgáltatások már szervezesebben kapcsolódtak az egyetemi munkához, és a folyamatok kétirányúvá alakultak (az egyetem, mint tanár és tanuló). A harmadik szerepértelmezés szerint az egyetem feladata a *gondoskodás* (*stewardship*). Ebben a közösségnek nyújtott szolgáltatások az oktatással és kutatással egyenértékűek, melyben az intézmény minden

87 A fent említett Triple Helix modell is kiegészül egy negyedik szereplővel, a társadalommal, valamint az azt képviselő szervezetekkel, és *Quadruple Helix*-szé alakul. (Reichert 2006)

88 Annak feltárására, hogy az egyes európai egyetemek e napjainkban már rendkívül sokféle szerepet hogyan, milyen mértékben és arányban töltek be az Európai Bizottság elindította az *U-Map projektet*. A résztvevő intézmények U-Map profilja megmutatja, mit tesz az adott intézmény a különböző hallgatói csoportok kiszolgálásáért, milyen oktatási programokat kínál, milyen kutatási és tudástranszfer tevékenységeket folytat, milyen mértékű a regionális elkötelezettsége és a nemzetköziesedése. A hazai felsőoktatási intézményekre vonatkozó U-Mapet Hrubos és szerzőtársai (2012) készítették el. Az Egyesült Államokban az úgynevezett *Carnegie Classification*ot használják az egyetemek tipizálására.

89 A törvény földtulajdont adott a főiskoláknak annak fejében, hogy elsősorban mezőgazdasági és műszaki képzésekkel elősegítsék a térség fejlődését. Ennek alapján jöttek létre az ún. *Land Grant főiskolák*.

90 Ezt az elvet Charles Van Hise, az egyetem elnöke fogalmazta meg. Lényege, hogy az egyetemnek a közösséget, a közjót, az embereket kell szolgálnia.

szervezeti egysége és polgára részt vesz (oktatók, dolgozók, hallgatók, egykori hallgatók). A kétirányú kapcsolatok alapja a közös cél; az intézmények és környezetük közös érdeke a térség életképessége. A gondoskodás erőteljesen kapcsolódik a regionális prioritásokhoz és a közpolitikákhoz.⁹¹ E szerepváltások következtében az egyetemi elefántcsont-torony három pillére – oktatás-kutatás-szolgáltatás – helyébe a lokális gondoskodás három pillére – tanulás, innováció, vezetés – kerül. (Reindl 2005)⁹² Az amerikai egyetemek szerepváltozásait bemutató 1. ábrát lásd a Mellékletben.

2. A felsőoktatási intézmények szerepvállalása a régió- és városfejlődésben

Az egyetemek szerepe a régiók fejlődésében vitathatatlan, melyet rendkívül gazdag szakirodalom tárgyal. A regionális gazdaságtan keretein belül lefolytatott vizsgálódások és a kapcsolódó szakirodalom elsősorban az egyetemi kutatások gazdasági hatására koncentrálnak a régióban (ökonómiai megközelítés). Ez kétségtelenül az egyik kulcskérdés akár az egyetem szerepe, akár a regionális fejlődés szempontjából.⁹³ Az egyetemek regionális szerepe azonban nem korlátozódik a kutatásra és annak gazdasági hatásaira, sőt, bizonyos intézmény- és régiótípusok esetében ez a szerepkör nem is domináns. Gál és Ptacek kutatása, melyben magyar és cseh régiókat vizsgáltak alátámasztja azt a hipotézist, hogy a kevésbé fejlett közép-kelet-európai régiók nem nagyvárosi, közepes méretű (*non-metropolitan mid-range*) egyetemeinél a tudástranszfer kevésbé jelentős mint a fejlett nyugat-európai régiók és egyetemeik esetében, ezért a K+F hatását ezen régiók gazdasági fejlődésére és növekedésére nem

91 Az állami egyetemek és főiskolák szövetsége *Stepping Forward as Stewards of Place* címmel fogalmazta meg ajánlásait ezzel kapcsolatban. (AASCU 2002)

92 Az amerikai egyetemek is küzdenek a harmadik misszió teljesítésével. Az állami egyetemek és 'land grant' főiskolák szövetsége *Returning to our roots: The Engaged Institution* címmel fogadott el állásfoglalást 1999-ben, melyben az eredeti szerepkörhöz való visszatérés fontosságát emelik ki. (NASULGC 1999) Ennek oka, hogy az egyetemek az akadémiai státusuk javítása érdekében sokhelyütt háttérbe szorították a helyi közösség szolgálatát. (Goddard 2011) Az akadémiai kiválóság és a széleskörű hozzáférés biztosításának dilemmájára később még kitérek.

93 A vonatkozó szakirodalom áttekintésére lásd például Varga (2004).

szabad túlbecsülni.⁹⁴ A kutatás azt is megerősíti, hogy az egyetemek regionális szerepvállalásnak a fentiek miatt is ki kell terjednie a társadalmi és közösségi aktivitásra, a régió képzési igényeinek kielégítésére, a társadalmi kirekesztés elleni fellépésre és a kultúráközvetítésre. (Gál, Ptacek 2011, Gál 2013)

Az egyetemek kutatási tevékenysége mellett oktatási tevékenységük, közösségi (social, civic, community) aktivitásaik is értelmezhetők és értékelhetők a regionalitás szempontjából, és az egyetemek nemcsak a régió gazdasági fejlődésére, hanem társadalmi, kulturális, környezeti és politikai stb. fejlődésére is hatást gyakorolnak (ökológiai megközelítés).⁹⁵

A szakirodalomban is érzékelhető az elmozdulás a regionális fejlődést kizárólag a gazdasági innováció és versenyképesség függvényében értelmező megközelítéstől egy olyan komplexebb – holisztikus – megközelítés felé, amelyben a gazdasági prosperitás mellett más dimenziók is helyet kapnak, például a társadalmi egyenlőség, a kohézió, a demokratikus részvétel, a környezeti vagy gazdasági fenntarthatóság. Moulaert és Nussbaumer bevezetik a *társadalmi innováció* fogalmát, amely a technológiai innováció alternatív mozgatórugója lehet a térségek fejlődésében. (Goddard 2011)

Hasonló következtetésre jutnak az átfogó empirikus kutatások is. Az OECD *Higher Education in City and Regional Development* című kutatásának összegzése a következőt szögezi le: „A régiófejlesztésre gyakran csak gazdasági értelemben gondolunk, de az OECD vizsgálat és a regionális gazdaságfejlődésre vonatkozó legújabb kutatások alapján ennél tágabb megközelítést kell alkalmaznunk.

94 A Mellékletben szereplő 3-8. ábrák alapján látható, hogy a gazdasági teljesítményben (például az egy főre jutó GDP) és a tőkevonzó képességben (az egy főre jutó gazdasági beruházás értéke, a külföldi befektetések és a külföldi érdekeltségű vállalkozások száma) nem azok a megyék járnak élen Magyarországon, amelyekben a legtöbb felsőoktatási intézmény és kutatóhely működik; a gazdasági beruházásokat, a külföldi tőke telephely-választását inkább a földrajzi-infrastrukturális szempontok határozzák meg.

95 Az egyetemeknek az őket körülvevő társadalomhoz való viszonyrendszerét előtérbe állító ökológiai szemléletű kutatások több évtizeddel később indultak el mint az egyetemek gazdasági szerepére irányuló ökonómiai megközelítésű kutatások. (Petrás 2009)

A regionális elkötelezettség több mint gazdaságfejlesztés. Az egyetemek hatásának a régió fejlődésére három dimenziója van:

- tudásteremtés a kutatás révén és annak hasznosítása a technológia-transzfer segítségével;
- tudásátadás az emberi erőforrás fejlesztés, az oktatás, a tanulási folyamat lokalizálása (munkavégzés-alapú oktatás), a végzettek foglalkoztatása és a folyamatos tanulás biztosítása révén;
- kulturális és társadalmi fejlődés, a társadalmi kohézió és a fenntartható fejlődés milliójének biztosítása révén. (Marmolejo, Puukka 2006:4, 8)

A következőkben az egyetemek lokális társadalmi szerepéről lesz szó. Először áttekintem a regionális elkötelezettségű egyetem modelljét, majd jó gyakorlatokon keresztül mutatom be ezen intézménytípus működését, és számba veszem az egyetemek regionális elkötelezettségét gátló tényezőket.⁹⁶

2.1. A regionális elkötelezettségű egyetem

Az egyetemeket érintő globális kihívások hatására a 20. sz. végén született meg az ún. regionális elkötelezettségű egyetem (*regionally engaged university*) paradigmája (Goddard 1999)⁹⁷. E szerint az egyetemek úgy folytatják oktatási, kutatási és társadalmi-szolgáltatási tevékenységüket, hogy kielégítsék a regionális szereplők igényeit.⁹⁸ Ez magában foglalja a

96 Ennek egyik fontos eleme az élethosszig tartó tanulásban való részvétel. Ezzel külön foglalkozom *A felsőoktatás szerepe az élethosszig tartó tanulásban* című tanulmányban.

97 Goddard nemrég egy új egyetemi szerepmodellre, a *polgári egyetemre* (*civic university*) tett javaslatot. Ez nemcsak a kutatását fókuszálja a nagy kihívást jelentő problémákra, hanem az oktatási tevékenységét is annak érdekében folytatja, hogy olyan jövőbeli polgárokat neveljen, akiknek fogyasztóként, munkavállalóként vagy vállalkozóként hozott döntései elősegítik a társadalmi innovációt a legszélesebb közérdeknek megfelelően. (Goddard 2011)

98 A regionális szerepvállalás természetesen eltérő mértékben jelenik meg az egyes felsőoktatási intézménytípusokban. A *kutatóegyetemen* (Angliában ezek az úgynevezett Russel egyetemek, de más országokban, így hazánkban is vannak világszínvonalra törekvő intézmények, kiválósági központok – az EU-ban ezeket a *League of European Research Universities* tömöríti) a hangsúly nem a regionális kutatási problémák megoldásán, a helyi munkaerőpiacra történő képzéseken és a helyi közösséggel való együttműködésen van, hanem a nemzetközi kooperációban végzett, globális problémákra fókuszáló kutatáson és az elitképzésen.

regionális partnerek keresését a kutatások fejlesztése és értékesítése céljából; az információgyűjtést a regionális oktatási igényekről; a támogatást és vezetést a regionális kormányzásban; széleskörű együttműködést a civil társadalommal a munkatársak és hallgatók önkéntes munkája és az egyetemi szolgáltatásokhoz (könyvtár, múzeum, sportlétesítmény, stb.) való közösségi hozzáférés biztosítása révén. (Chatterton, Goddard 1999, 2000).

A regionális elkötelezettségű egyetemi modell képviselői az egyetem oktatási szerepének fontosságát hangsúlyozzák, melynek – megítélésük szerint – a regionális gazdaság képzési igényeit kell maximálisan kielégítenie. (Mezei 2008) Goddard (1999) szerint a gazdaság regionalizációja miatt az egyetemek új felhasználókkal szembesülnek az oktatási piacon. Így a tömegképzésre, az élethosszig tartó tanulásra, a tudásteremtés és -átadás új módszereire helyeződik a hangsúly, és az egyetemeknek menedzselniük kell a diplomások és a munkaerőpiac közti kapcsolatot is. Az egyetemnek sokat nyerhetnek, ha elfogadják a regionális gazdaság jelentőségének növekedését. A regionális hálózatok felfoghatók úgy is, mint túlélési stratégia az egyetemek számára. Egy erős, támogató regionális gazdaság versenyképes egyetemet eredményezhet, egy erős egyetem pedig többet tud nyújtani a régiónak.

Az egyetem oktatási tevékenységének újraértelmezésével párhuzamosan kutatási tevékenységük is átalakul. Megjelennek a multidiszciplináris kutatási központok az egyetemeken belül, amelyek külső partnereket vonnak be a kutatásokba. Az egyetem olyan csatornaként működik, amin keresztül a kutatások nemzetközi és hazai eredményei eljutnak a térségbe.

A gazdasági-társadalmi intézmények regionalizálódásával az egyetem emberi erőforrás- és tudásbázisukon keresztül egyre szignifikánsabb szerepre tehetnek szert a regionális intézményhálózat bővülésében. Az egyetem tanári karának tagjai külső testületekben (helyi hatóságok, kulturális egyesületek, fejlesztési ügynökségek stb.) vállalnak szerepet. Az autonóm oktatók-kutatók tevékenysége pedig indirekt módon is hozzájárul a demokratikus kormányzás társadalmi és kulturális bázisának építéséhez. Az egyik legfontosabb feladat fokozni az egyetem hallgatóinak és dolgozóinak aktivitását a helyi intézményekben, kezdeményezésekben, hálózatokban.

Az EUA felmérése alapján négyféle felfogás rajzolódik ki az egyetem szerepét és környezetéhez való viszonyát illetően. Ezek között vannak tradicionális szerepek és olyanok is, amelyek az előző fejezetben tárgyalt új kihívások

eredményei. Ez a négyféle – gyakran egy intézményen belül is egyszerre jelen lévő – felfogás a következő.

a) **A józan szemlélet:**

Az egyetem csak egy a tudásalapú intézmények között, amely nem sokban, legfeljebb méretében különbözik az ipari kutatóhelyektől. Az egyetem kapcsolata a környezetével abból áll, hogy tudást és tudásmunkásokat **cserél** a régió más intézményeivel.

b) **A társadalmi szemlélet:**

Az egyetem legfontosabb feladata, hogy a lehető legtöbb ember számára hozzáférhetővé tegye a tudást és annak hozadékait, valamint, hogy előre jelezze a legfontosabb problémákat és megoldásokat kínáljon rájuk. Az egyetem kapcsolata a környezetével abból áll, hogy **párbeszédet folytat** a regionális szereplőkkel, hogy felmérje és kielégítse azok szükségleteit.

c) **A kreatív szemlélet:**

Az egyetem feladata, hogy optimalizálja és növelje az egyének és csoportok kreatív potenciálját. Ennek érdekében élénk párbeszédet folytat és kapcsolatot tart fenn a regionális partnerekkel, melynek lényege a **kölcsönös ösztönzés és támogatás**.

d) **Az elefántcsont-torony szemlélet:**

Az egyetemnek távolságot kell tartania a társadalmi, politikai, gazdasági környezetétől az egyetemi kutatás objektivitásának biztosítása érdekében. Az egyetemi oktatóknak és kutatóknak meg kell osztaniuk eredményeiket a külvilággal, de a kutatást és az oktatást a lehető legtávolabb kell tartani a való világ megfontolásaitól. Ez az elefántcsont-torony szemlélet ugyan támadásoknak teszi ki az egyetemet, de hosszú távon nyilvánvalóvá válik ennek társadalmi hasznossága. Az egyetem környezetével való kapcsolatát az **egyirányú tudástraszfer** és disszemináció jellemzi. (Reichert 2006)

2.2. Az egyetemek regionális szerepvállalása a gyakorlatban

Arról, hogy hogyan és mennyiben valósul meg a gyakorlatban az egyetemek regionális szerepvállalása a legátfogóbb képet egy 2005-2012 között zajlott *Higher Education in City and Regional Development* című OECD felmérésből kaphatunk, melyben 35 régió vett részt. (OECD 2007) A felmérés négy kérdésköre a következő volt:

1. A felsőoktatási intézmények kutatási tevékenységének hozzájárulása a regionális innovációhoz: Az egyetemek milyen mértékben reagálnak kutatási tevékenységükkel a régió igényeire, milyen a kapcsolat a régió vállalkozásai és az egyetemek között a kutatás terén?

2. Az oktatás és tanulás hozzájárulása az emberi tőke és képességek bővüléséhez a régióban: Az egyetemek oktatási tevékenysége hogyan kapcsolódik a régióhoz?

3. A felsőoktatási intézmények hozzájárulása a régió társadalmi, kulturális és környezeti fejlődéséhez: Milyen mértékben járulnak hozzá az egyetemek a társadalmi, kulturális és környezeti fejlődéshez a régióban?

4. A felsőoktatási intézmények szerepvállalása a regionális kapacitás bővítésében: Mit tesznek az egyetemek és a regionális szereplők a regionális kapacitás bővítése érdekében?

A projekt feltárta az egyetemek regionális szerepvállalásának előnyeit, akadályait, a legutóbbi időkben tapasztalható előrelépéseket és jó gyakorlatokat.⁹⁹ Az alábbiakban a legfontosabb előrelépéseket veszem számba, kiegészítve egy-egy hozzájuk kapcsolódó jó gyakorlattal.

Számos országban a kormányzat kiterjedt regionális innovációs intézményrendszert hozott létre, melybe az egyetemek is bekapcsolódtak.

Jó gyakorlat: Az Egyesült Királyság innovációs intézményrendszere

Az Egyesült Királyságban a regionális innovációs intézményrendszer teljes struktúrája kiépült.

- Létrejötték a Regionális Fejlesztési Ügynökségek, amelyek a regionális gazdaságfejlesztési stratégiákért felelősek. Ezek részét képezi a regionális innovációs stratégia is.

- Létrejötték a Regionális Technológiai Központok, melyek feladata a technológia-transzfer elősegítése, de a kormány által csak három évig finanszírott központok sok helyenképp megszűntek. Sikeresebbnek bizonyultak a Tudástranszfer Partnerségek, amelyek az 1970-es évek óta eredményesen működnek. A Tudástranszfer Partnerség keretében az egyetemek és a vállalkozások többéves közös fejlesztési projektet indítanak, melyekben két évig friss diplomásokat alkalmaznak.

- Az 1998-as *Tudásalapú társadalom építése* című országos koncepció keretében 12 Tudományos Vállalkozási Központot hoztak létre és finanszíroznak részben központi büdzséből. Ennek keretében természettudományos és műszaki szakos hallgatók és oktatók olyan vállalkozásait támogatják, amelyek az egyetem szellemi termékeit viszik piacra.

⁹⁹ A kötet szerkesztésének lezárásáig a projekt első fázisának összegzése jelent meg.

- 2001-ben központi kezdeményezésre létrejöttek az Egyetemi Innovációs Központok, melyek egyértelműen regionális igényeket elégítenek ki. A felsőoktatás és az ipar együttműködésén alapulnak, olyan stratégiai üzletágakra koncentrálnak, amelyek a régió szempontjából kiemelkedő jelentőségűek.
- Létrejöttek az Új Technológiai Intézetek, melyek feladata a továbbképzések biztosítása a régiókban.

Az egyetemek egyre intenzívebben együttműködnek egymással annak érdekében, hogy javítsák és diverzifikálják szolgáltatás-kínálatukat a helyi és regionális vállalkozások felé.

Jó gyakorlat: Integrált határrégiós egyetem

Az Øresund svéd-dán határrégió egyeteme 14 felsőoktatási intézmény konzorciumaként jött létre. A svéd és dán intézményeket tömörítő Øresund Egyetem 150 ezer hallgatót és 12 ezer kutatót egyesít, és Európa egyik legsikeresebb felsőoktatási együttműködésének bizonyult. Az együttműködés kiterjed:

- az oktatásra a hallgatócserétől a közös mester képzésekig
- a kurzusokra és a létesítményekre: a hallgatók a 14 intézmény bármelyikében vehetnek fel kurzusokat, és bármely egyetem bármely létesítményét használhatják a hallgatók, az oktatók és a kutatók egyaránt;
- a marketingre: a honlapok és nyomtatott kiadványok mind a 14 intézményt együttesen népszerűsítik;
- a kutatásra: az intézmények a lehető legszélesebb körű együttműködésre törekednek a kutatási programokban.

Általános tapasztalat, hogy a KKV-k számára nem könnyű kapcsolatba lépni és együttműködni a nagy egyetemekkel, nehezen átlátható számukra a felsőoktatási rendszer, gyakran nem tudják, kinek és hogyan címezzék a megkereséseiket akár közös kutatásra, akár szaktanácsadásra vonatkozóan. Ezért komoly előrelépés, hogy több helyen ún. hozzáférési pontokat alakítottak ki az egyetemeken a vállalkozások számára.

Jó gyakorlat: Egyetemi Tudásház

Az észak-kelet-angliai régióban Tudásházat hoztak létre, amely közös belépési pontot jelent öt egyetemhez. A Tudásház egy központi számítógépes csomópont a Regionális Technológiai Központban. Az ide érkező vállalkozói megkereséseket a Központ elküldi az öt egyetem illetékeséhez, egy erre a

feladatra kijelölt koordinátorhoz. A koordinátorok feltérképezik az egyetemen belüli lehetőségeket, és javaslatot küldenek a vállalkozásoknak arra vonatkozóan, hogy kik lehetnek a megfelelő konzultánsok az adott témában. A konzultánsok találkoznak a vállalkozások vezetőivel, akik kiválasztják a számunkra legmegfelelőbbnek tűnő partnert az együttműködésre.

Az egyetemek komoly szerepet játszanak abban, hogy külföldi működőtőke érkezzen a régiójukba; a transznacionális vállalatokkal való együttműködésük pedig hozzájárul a vállalatok tartós letelepedéséhez és a telephely folyamatos fejlesztéséhez.

Jó gyakorlat: Együttműködés az iparral

A Sunderland Egyetem közreműködésével a Nissan észak-kelet-angliai autógyára Európa egyik leghatékonyabb üzeme lett. A Manufacturing and Management Kiválósági Központot a Sunderland Egyetemen hozták létre, hogy kutatást és tanácsadást folytasson és szolgáltatson az üzleti elemzés, termékfejlesztés, termelés-logisztika, terjesztményértékelés, ellátási lánc menedzsment területén. A régióba betelepült vállalatok (pl. Nissan, Electrolux, Black and Decker) is támogatják. A Nissannal közösen hozták létre a Központ bázisán a végzett hallgatók megtartására irányuló GRASP (Graduate Retention in the Automotive sector) kezdeményezést.

Az, hogy az egyetemeken konkrét munkahelyi szükségletekből kiinduló, személyre szabott képzési programokat indítanak jelentősen hozzájárul a régió tudáskeresletének és tudáskínálatának összhangjához, valamint az egyetemek és helyi vállalkozások közötti szorosabb kapcsolatokhoz.

Jó gyakorlat: Problémaalapú oktatás

A dán Aalborg Egyetem 1974 óta alkalmazza a Problem Based Learning Programot. Ennek keretében a hallgatók az üzleti szférából érkező konkrét problémákat oldanak meg team-munkában. A módszer segítségével a vállalkozások szakértelemhez, a hallgatók pedig ipari-üzleti tapasztalatokhoz és kapcsolatrendszerhez jutnak.

Az egyetemek egyre aktívabb szerepet vállalnak a helyi társadalmi problémák megoldásában, és ennek érdekében szorosan együttműködnek más helyi szereplőkkel.

Jó gyakorlat: Az egyetem a munkanélküliekért

A finn Jyväskylä Főiskola hosszú ideje munka nélkül levők munkába állításán dolgozik együtt a helyi szereplőkkel. A program címe *WIRE-projekt a társadalmi inkluzivitásért*. A tíz éve indult kezdeményezés a régió tartósan munka nélkül lévő embereinek nyújt különféle, az újbóli munkábaállást segítő szolgáltatásokat. A modellt a Jyväskylä Polytechnic, a Regionális Fejlesztési Szervezet és a Regionális Munkaügyi Szervezet közösen dolgozta ki, hogy lépésről lépésre visszavezesse a tartós munkanélkülieket a munka világába fizikai és társadalmi rehabilitáció segítségével. 2000 és 2004 között 800 embernek segítettek. A programban részt vesznek az önkormányzatok és a helyi vállalatok is. A főiskola az egészségügyi és jóléti szolgáltatásokban vállal szerepet.

2.3. A regionális szerepvállalás előnyei

A felsőoktatás regionális szerepvállalása az egyetemek és régiók számára is egyértelműen előnyös.

Az egyetemek számára azért, mert

- eredményesebb beiskolázási tevékenységet tudnak folytatni a régióban;
- a kutatás és az oktatás terén több helyi együttműködési lehetőséghez és ezek révén saját bevételekhez jutnak;
- ugyancsak saját bevételhez jutnak a helyi vállalkozásoknak nyújtott szolgáltatásokból (szakértői tevékenység, továbbképzés);
- társadalmi támogatottsága és társadalmi tőkéje megnő, ami különösen azokban az országokban fontos, ahol a felsőoktatási döntések egy része regionális szinten születik;
- az erőforrás-megosztás hatékony megoldásokat tesz lehetővé.

A városok és a régiók számára azért, mert

- az egyetem jelenléte révén adó- és egyéb bevételekhez jutnak;
- a régió vonzóbb a globális tőke számára;
- új vállalkozások jönnek létre, melyeket egyetemi polgárok és az egyetemen végzettek indítanak;
- az egyetemen felhalmozott szakértelem a régió vállalkozásai, szervezetei számára rendelkezésre áll;
- gyarapodik a régió humán tőkéje egyrészt az egyetemen végzettek letelepedése, másrészt az egyetem biztosította folyamatos szakmai továbbképzések révén.

2.4. A térségi együttműködés akadályai

Az OECD felmérés tapasztalatai azt mutatják, hogy az egyetemek és a regionális szereplők érdemi együttműködései a kezdeti stádiumban vannak. Ezek általában alulról induló kezdeményezések, amelyek a kormányzattól igen csekély támogatást kapnak. A legtöbbjük kisebb, rövidtávú projekt, melyet egy-egy személy elkötelezettsége visz előre. Az együttműködésnek felsőoktatáson kívüli és azon belüli akadályai is vannak. Ezek a következők (OECD 2007, Goddard 2010, 2011 alapján).

Egyetemen belüli akadályok:

- Az egyetemek regionális szerepvállalása attól függ, hogy az egyetem hogyan határozza meg a saját küldetését. Az alapvető problémát két, nehezen összeegyeztethető célkitűzés, a **kiválóság** és a minél szélesebb körű **hozzáférés** biztosítása jelenti. Ha az egyetem nemzetközi szintű kutatóegyetemként határozza meg a küldetését és/vagy a jövőképét, akkor ennek megvalósítását gátolhatja, ha az egyetem a regionális elkötelezettség szellemében
 - nem csak a legkiválóbb hallgatókat fogadja, hanem a társadalom széles rétegeit, beleértve a nem hagyományos csoportokat is;
 - a kutatási tevékenységét nem a nemzetközi mainstream témákra fókuszálja, hanem a lokális gazdasági-társadalmi problémákra;
 - a kutatói munkától (kutatás, publikálás, nemzetközi tudományos kapcsolatépítés) elvonja az oktatókat a helyi projektekben való részvétel.
- A hagyományos akadémiai értékrend és szervezeti kultúra nem tulajdonít jelentőséget a helyi és regionális szerepvállalásnak. Az oktatói-kutatói előmenetel feltétele elsősorban a tudományos produktum, így a tudományos tevékenységen kívül eső feladatvállalás nem segíti, sőt, akár lassíthatja az akadémiai előmenetelt.
- Az egyetemek belső struktúrája nem segíti elő a regionális szerepvállalást. A legtöbb egyetemen létrejöttek ugyan a szak- és továbbképzésekkel foglalkozó szervezeti egységek, de ez a tevékenység a regionális szerepvállalásnak csupán egy kis szegmensét jelenti. A városi partnerség nem része az egyetem alapvető feladatainak, csak eszköz bizonyos egyéb célok végrehajtásában, ezért csak néhány ember van az egyetemen, akinek feladata az ilyen kapcsolatok szervezése.

- Az egyetemek nem látják a városi partnerség, a regionális szerepvállalás pozitív hatásait.¹⁰⁰

Makroszintű akadályok:

- Az egyetemek erőforrás-korlátai határt szabnak a külső projektekbe történő bekapcsolódásnak. A felsőoktatás finanszírozási rendszere a legtöbb országban nem támogatja a regionális szerepvállalást. A civil partnerség körébe tartozó tevékenységek jelentős részét más forrásokból keresztfinanszírozzák, ezért ezek pénzügyileg nem fenntarthatók a forrásmegvonások időszakában. A kutatás finanszírozása földrajzilag semleges, vagy a kritikus tömeg kialakítását célozza, kiválósági alapon történik. Ez ahhoz vezet, hogy a kutatás a fejlettebb régiókba koncentrálódik, nem pedig a helyi igények szerint szerveződik. Az oktatási tevékenység finanszírozása sem irányul kellőképpen az elmaradott régiók humántőke-bővítésére; ennek a szerepnek a finanszírozása nem szisztematikus.
- A felsőoktatási rendszerek nemzeti szabályozása csökkenti az egyetemek kapacitását a regionális szerepvállalásra. A bürokratikus rendszerekben az egyetemek autonómiája és flexibilitása kicsi, a monolitikus országokban a felsőoktatás-politikának nincs regionális dimenziója. De még azokban az országokban is, ahol a regionális szerepvállalást az egyetemek feladatának tekintik, csak „harmadik” szerepként jelenik meg, nem pedig az egyetemek alapfunkciójának – oktatás, kutatás – részeként.

Az egyetem és a helyi szereplők közötti akadályok:

- A városi és regionális politikai és gazdasági kormányzás szereplőinek sokfélesége miatt a helyi politikai-szervezeti térkép rendkívül bonyolult, és nehéz eldönteni, hogy az egyes ügyekben az egyetemnek kivel kellene együttműködnie.
- Az egyetemek nem képezik részét a helyi politikai szférának, ezért nem tudnak jelentős hatást gyakorolni rá.
- A helyi politikai vezetés változásai miatt az egyetemeknek nehéz erős kapcsolatot kialakítaniuk a városi testületekkel.

¹⁰⁰ Ennek oka az is, hogy míg a K+F tevékenység gazdaságélénkítő hatása jól mérhető és a regionális tudományban ennek elfogadott módszertana és hatalmas irodalma van, addig az oktatás és a közösségi szolgáltatások hatásait a helyi társadalom fejlődésére nehéz egzakt módon meghatározni.

- A magán és civil szektor szereplői az egyetemet megbízhatatlannak, alacsony hatékonyságúnak, önérdektől vezéreltnek vagy befelé forduló oktató-kutató intézménynek gondolhatják, ezért nem látják világosan, milyen lehetőségeket rejt az együttműködés, illetve az egyetemről alkotott kép eltántoríthatja őket az együttműködéstől.
- Nincs igény vagy abszorpciós kapacitás az egyetemek által kínált tudásra. A kis- és középvállalkozásoknak például csak egy kis hányada tudja hasznosítani az egyetemi kutatás outputjait.

A helyi szereplőknél felmerülő akadályok:

- A tudósok nem lelkesednek azért, hogy „földi” problémákon dolgozzanak.
- Az akadémiai szereplők nem tudnak határidőre és adott pénzügyi keretek között megoldással szolgálni az ipar számára. Bizonyos területeken az egyetemek lassúak, nem érzik olyan sürgetőnek a lehetőségekre való reagálást vagy a megállapodások betartását. Az egyetemi procedúrák gyakran túlzottan bürokratikusak.
- A vállalkozásoknak nincs elegendő információjuk ahhoz, hogy az egyetemen belül megtalálják a megfelelő szakértelmet a problémájuk megoldásához. A városi partnerek nem tudják, kivel kell együttműködniük az egyetem felsővezetői szintje alatt. Ez igaz az akadémiai személyzetre – ezért hatalmas szakmai potenciál maradhat kihasználatlanul. De igaz az adminisztratív személyzetre is: a városi szereplőknek nem világos, hogy az egyetemen ki az illetékes például ingatlan- vagy pénzügyekben.
- Az egyetemek stratégiai és operatív szintjei, valamint az egyetem felsővezetése és az intézmény többi része között szakadék van, ezért hiába születik megállapodás az egyetem vezetésével, azt nem mindig követik és tartják be a szervezet alsóbb szintjein. Az egyetemi szervezet nem homogén, a mérete és összetettsége miatt az egyetemi polgárok nem egységes álláspontot képviselnek a városi partnerek felé.
- Az egyetemen kívüliek nem látják át elég jól az egyetem szervezeti struktúráját és folyamatait ahhoz, hogy együtt tudjanak működni vele. Különösen nincsenek tisztában az egyetemi terminológiával, nem tudják például, hogy mi a különbség a rektorhelyettes és a prorektor, vagy a főtitkár és a kancellár között.

Mint látható, az együttműködés akadályainak jelentős része abból adódik, hogy a két fél nem ismeri kellőképpen a másikat. Ugyanakkor számos

jó gyakorlat létezik, melyek segíthetik az egyetemet és a várost egymás megismerésében, a kommunikáció erősítésében. (Reichert 2006)

Kitekintés: Egy amerikai főiskola lokális szerepvállalása

A New York állambeli SUNY Cortland College élen jár a lokális elkötelezettségben. Az intézmény közösségi irodát nyitott a városközpontban *Mainstreet SUNY Cortland* néven, amely a várossal való együttműködés legfontosabb színtere. A főiskolán létrehozták az *Institute of Civic Engagement*-et, amely egyrészt a lokális közösséggel való együttműködés szervezeti hátterét biztosítja, másrészt felelős a főiskolán elindított „lokális elkötelezettség” képzésért, és működteti a Mainstreet-i irodát. Innen számos olyan kezdeményezés indul, amelyben oktatók, dolgozók és hallgatók egyaránt részt vesznek. Cortland megye tervezési osztályával és a Cortland Gazdaságfejlesztési Szervezettel közösen hozták létre például a Gazdasági Képzési Központot, amely a helyi iskolákkal és képzőhelyekkel együttműködve szervezi az üzleti képzéseket a térségben. Helyi művészeti szervezetekkel közösen 500 ezer dollár támogatást nyertek el az állami zenei alapból kulturális rendezvényekre. A *Cortland Downtown Partnership* elnevezésű szervezet szintén a Mainstreet irodában működik. Projektjei közé tartozik a belváros fejlesztése, üzleti inkubátor létesítése, fesztiválok szervezése, a várost 3D-ben bemutató geo-információs rendszer kialakítása és az éves üzletiterv verseny szervezése. Ezekben a főiskola is aktívan részt vesz. Tevékenységéért a főiskola megszerezte a Carnegie Alapítvány minősítését „lokális elkötelezettség” kategóriában, valamint folyamatosan szerepel az Elnök felsőoktatási kiválósági listáján „a közösség szolgálata” kategóriában. (Kendrick 2010)¹⁰¹

2.5. A hazai egyetemek regionális szerepvállalásának lehetőségei és akadályai

A magyarországi egyetemek többségének esetében is igaz Gaál és Ptacek fentebb idézett megállapítása, mely szerint a kevésbé fejlett közép-kelet-európai régiókban a K+F hatását nem szabad túlbecsülni. A statisztikai adatokat elemezve megállapíthatjuk, hogy a gazdasági fejlettség és fejlődés (az

¹⁰¹ Sokat idézett példája a lokális elkötelezettségnek az USA-ban a University of Pennsylvania *Penn Connects* programja. További amerikai példákkal együtt lásd például Perry (2009).

egy főre jutó GDP, a működőtőke, a külföldi vállalkozások és befektetések, a nemzetgazdasági beruházás a jövedelem) nem a vidéki egyetemi-tudományos centrumokban (Szeged, Pécs, Debrecen) a legnagyobb, hanem – a főváros után – a Nyugat- és Közép-Dunántúli Régióban. Az erre vonatkozó ábrákat lásd a Mellékletben (2-7. ábra).¹⁰² Éppen ezért a regionális szerepvállalásnak a kutatás mellett az *oktatásra*, a *közösségi szolgáltatásokra*, a *tudásátadásra* is ki kell terjednie, és a gazdasági mellett a *társadalmi, kulturális, környezeti* fejlődésre kell összpontosítania.¹⁰³ Erre számtalan jó gyakorlat van a magyar felsőoktatásban is.

2.5.1. A regionális elkötelezettség példái a Szegedi Tudományegyetemen

Regionális fókusz az oktatásban:

Ahhoz, hogy a nemzetgazdaság munkaerő-igényének figyelembe vétele mellett a regionális tudás-igény is megjelenjen az egyetemek graduális és posztgraduális képzési kínálatában a regionális szereplőket be kell vonni az egyetemek oktatási portfóliójának, a képzések tartalmának kialakításába.

Jó gyakorlat: A munkáltatók megkérdezésével bővítették a tananyagot és az oktatást

Az egyetem három kara a *Kimenet-orientált képzésfejlesztés a Dél-alföldi Régió szolgáltató egyetemén* című projekt keretében oly módon korszerűsítette a képzéseit, hogy a munkaerő-piaci szereplők közvetlenül részesei lehettek a fejlesztési folyamatnak, megfogalmazhatták elvárásaikat az oktatással és a tananyagokkal kapcsolatban. A projekt során először azonosították a képzésfejlesztésbe bevonható munkaerő-piaci szereplőket, majd velük együttműködésben 26 képzés szakmai tartalmát újították meg, 10 idegen

102 Az egyetemi K+F regionális gazdaságfejlesztésre gyakorolt hatásáról, ennek feltételeiről, működési mechanizmusairól a hazai szerzők közül lásd pl. Lengyel I., Rechnitzer J., Smahó M., Gál Z., munkáit.

103 A Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatási Központjának stratégiai helyzetelemzése a következőt állapítja meg ezzel kapcsolatban: Az úgynevezett harmadik misszió (a társadalom közvetlen szolgálata felsőfokú szakképzéssel, felnőttképzéssel, regionális fejlesztési szolgáltatásokkal, stb.), a kutatóegyetemek számára életidegen, a vidéki főiskolák számára azonban mentőövet jelenthetne. (Temesi et al. 2013)

nyelvű oktatási anyagot dolgoztak ki, valamint új képzéseket – 3 alap, 2 mester és 5 felsőfokú szakképzés indítását készítették elő. Emellett egyetemi oktatók számára tanfolyamokat tartottak korszerű oktatási technikákról és módszertanokról.

Közösségi szolgáltatások:

Az egyetem olyan személyi és tárgyi erőforrások, infrastruktúra birtokosa, melyeket hozzáférhetővé tehet, megnyithat a helyi közösség előtt.

Jó gyakorlat: Tanórákat és előadásokat lehet kérni az Interaktív Természeti Tudástárban

Az egyetemen kialakított Interaktív Természeti Tudástár szabad hozzáférést biztosít a dél-alföldi régió lakosainak és látogatóinak a természettudományos tudáshoz, ismeretekhez. Ez magában foglalja tanítási órák (matematika, kémia, fizika, földrajz, technika) tartását általános- és középiskolák részére, emellett az órarendben nem szereplő témákból is lehet előadást kérni. Az iskolák több mint száz témában rendelhetnek meg kihelyezett tanórát, előadást. A „Próbáld ki” laboratóriumban családokat és szépkorúakat is bevezetnek a tudományos kísérletezés titkaiba.

Tudásátadás:

Az egyetem oktatói naprakész tudással rendelkeznek az általuk oktatott és kutatótt szakmai területeken. Tudásukat rendszeresen átadják az adott szakmai területeken dolgozóknak, a régió gyakorlati szakemberei, vállalkozói, szervezetei így friss, aktuális ismeretekhez juthatnak.

Jó gyakorlat: Szakképzési és felnőttképzési workshopok gyakorló szakembereknek

A JGYPK Felnőttképzési Intézet munkatársai a szakképzési törvény és a felnőttképzési törvény 2013. évi változása után három workshopot tartottak a régió szak- és felnőttképzési szakembereinek a törvényi változásokról, azok hatásáról a napi gyakorlatra, a változó követelményekről és az azoknak való megfelelés lehetséges módjairól. A résztvevők segítséget kaptak a módosított törvények legújabb előírásainak értelmezéséhez, gyakorlati megvalósításához. A workshopokon közel 100 oktatásszervező és szak- és felnőttképzési vezető vett részt.

Szerepvállalás a társadalmi esélyegyenlőségért:

Jó gyakorlat: Együttműködik az egyetem és a megváltozott munkaképességű emberek egyik legnagyobb hazai foglalkoztatója, a Szegedi SZEFO Zrt.

Az együttműködés keretében – az egyetem orvos- és bölcsészettudományi karának kutatói által irányított rehabilitációt követően – az állami tulajdonú vállalat munkaterápiás lehetőséget biztosít a megváltozott munkaképességű betegek számára. Az együttműködés célja, hogy az agyvérzés következményeként korlátozott beszédképességgel - afáziás betegséggel - élő emberek segítséget kapjanak beszéd- és kommunikációs képességük rehabilitációjához, és ezzel sokuk számára ismét megnyílhasson az út a munka világába. A SZEFO Zrt. a speciális logopédiai terápiás tevékenység hatékonyabbá tétele érdekében 1 millió forint támogatást biztosított a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi és Orvostudományi Karának kutatói számára. A cég által nyújtott további 1 millió forintos fejlesztési támogatásnak köszönhetően a kutatási program eredményei az egyetem Orvostudományi illetve Nyelvtudományi Doktori Iskoláinak speciális képzéseiben is megjelennek, így biztosítva a betegek rehabilitációjával foglalkozó szakemberek utánpótlását.

Hallgatók a közösségért:

Az egyetem nemcsak intézményi szinten és oktatói-kutatói révén kapcsolódhat a régióhoz; hallgatói is aktív részesei lehetnek a helyi közösségnek, például a kulturális életnek. Miközben szolgáltatásokat nyújtanak a helyi lakosságnak szakmai gyakorlatot szereznek, így e tevékenységük kölcsönösen előnyös.

Jó gyakorlat: Hallgatói tárlatvezetés a helyi múzeumokban, idegenvezetés a városban

Az egyetem kulturális mediáció szakos és múzeumpedagógia specializációs andragógus hallgatói a megye kiállítóhelyeivel – a szegedi Regionális Összművészeti Központtal (REÖK), a szegedi Móra Ferenc Múzeummal és a hódmezővásárhelyi Emlékponttal – együttműködésben rendszeresen tartanak tárlatvezetéseket időszakos kiállításokon, melyekre előzetesen a tanítási órák keretében készülnek fel. A REÖK-ben működő önképző kör tagjaival áttekintik az aktuális kiállítás által képviselt művészeti irányzatot, műelemzést végeznek és olyan aktivizáló foglalkozásokat tartanak, amely az eredeti alkotások közegében elősegíti a kritikai befogadást. A Kulturális

Örökségvédelmi Napon. Szegeden városnéző sétát vezetnek, melyen az érdeklődőknek bemutatják a város építészeti örökségének legfontosabb épületeit. A hallgatók mellett, hogy a közösségnek szolgáltatást nyújtanak, elsjátítják a tárlat- és idegenvezetés módszertanát.

Szerepvállalás a természeti környezet védelmében:

A helyi társadalomnak nyújtott szolgáltatások mellett a regionális elkötelezettség része a természeti környezet védelme is, melyben az egyetemnek élen kell járnia és követhető példát kell mutatnia.

Jó gyakorlat: A legzöldebb egyetem

A Szegedi Tudományegyetem 2012-ben Közép-Európa legzöldebb egyeteme; a nemzetközi felmérésben részt vevő 178 egyetem közül a 67. helyen végzett, a résztvevő 70 európai egyetem rangsorában pedig a 21. helyezést kapta. A Szegedi Tudományegyetem nagyberuházásainál a megújuló energiaforrások, energiatakarékos és környezetbarát megoldások, technológiák használata kiemelt fontosságú. A Tanulmányi és Információs Központ Magyarország első zöld kongresszusi központja, ahol a rendezvények szervezésekor kiemelt fontossága van a környezettudatosságnak. 2011-ben útjára indították a „Zöld Kommandó”-t, melynek célja az egyetem más egységeinek a Zöld Iroda irányelvei, környezetbarát szempontok figyelembevételével való megreformálása.

2.5.2. A továbblépés akadályai, feltételei

A hazai egyetemek aktívabb regionális szerepvállalását az európai felmérésekben megjelenő tényezők akadályozzák, némely esetben – pl. megszorítások, erőforrás-hiány, infrastukturális problémák, bürokrácia, helyi politikai szereplők cserélődése, stb. – fokozottabban. A továbblépést gátló körülmények közül a legfontosabb a finanszírozás. A nemzeti oktatás- és kutatás-finanszírozási rendszer nem ösztönzi a regionális megalapozottságú képzéseket, kutatásokat; az egyetemek jelentős részben „címkezett” állami támogatása mellett nem marad szabad forrás az alapfeladatokon kívül eső tevékenységekre. A továbblépéshez azonban szükség lenne a regionális szerepvállalás intézményen kívüli és belüli támogatására, ösztönzésére.

Az európai felmérések igazolják, hogy az egyetemek regionális szerepvállalásában meglévő egyedi jó gyakorlatok úgy fejlődhetnek tovább rendszerré, ha

- átlépi a tudományterületi határokat;
- összekapcsolják az oktatást, a kutatást és a regionális szerepvállalást;
- a szervezeti struktúrába beépítik a külső kapcsolódási pontokat és transzfer egységeket;
- az egyetemi irányításba bevonják a helyi szereplőket, az egyetem szakemberei pedig szerepet vállalnak a regionális testületekben;
- ösztönzik és elismerik a regionális szerepvállalást az intézményen kívül és belül;
- az eseti pénzügyi források mellett a regionális szerepvállalás támogatása a hosszú távú alapfinanszírozásban is megjelenik.

Megfigyelhető, hogy azokban az országokban erőteljesebb az egyetemek regionális szerepvállalása, ahol nemzeti szintű, kormányzati kezdeményezések ösztönzik és támogatják ezeket az aktivitásokat (Európában ilyen például az Egyesült Királyság vagy Hollandia). Különösen fontos lenne ez azokban az országokban, így nálunk is, ahol kontinentális európai egyetemirányítási rendszer van, melyben – ellentétben az angolszász országok hatalommegosztáson alapuló egyetemi kormányzásával – a külső szereplők sokkal kevésbé vesznek részt az egyetem irányításában és életében.

Mindaddig, amíg az egyetemek regionális szerepvállalása „a harmadik” szerep marad és az akadémiai értékrend, a szervezeti struktúra és működés, valamint a finanszírozás is ezt tükrözi, addig a lokális elkötelezettség az egyetemek vezetésének szemléletén, valamint az egyes kezdeményezéseket elindító és életben tartó egyének kreativitásán és elhivatottságán múlik.

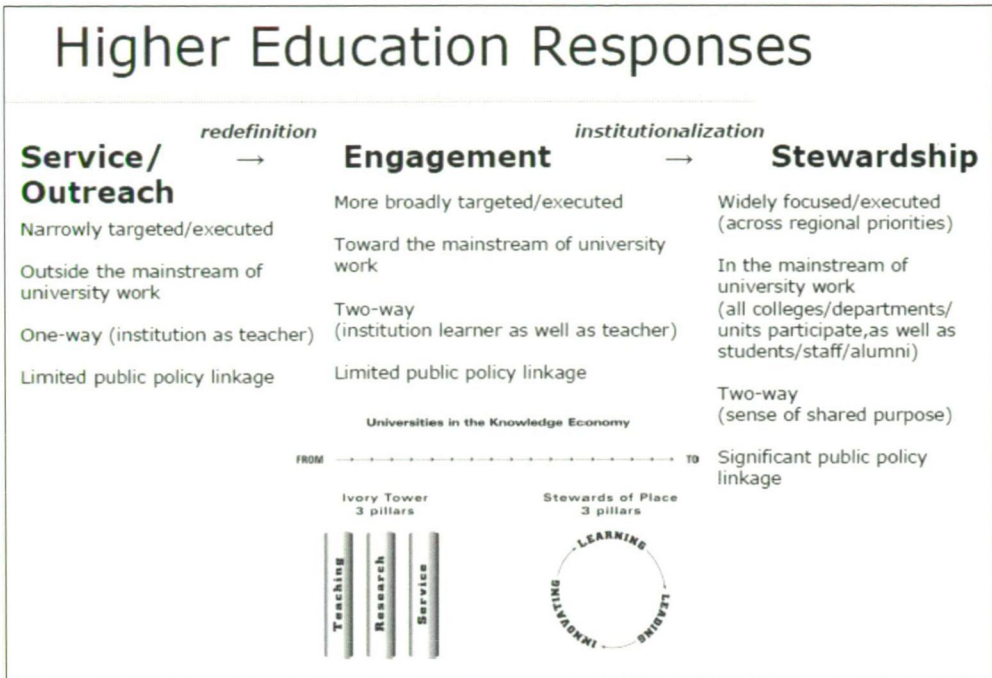
Összegzés

A 20. század közepétől a világban olyan folyamatok játszódtak le, amelyek megkérdőjelezték az egyetemek addigi feladatait, működését, társadalomhoz való viszonyát, és ezek újradefiniálására készítették. Az egyetemek szerepének módosulását az ezredfordulótól a szolgáltató, majd vállalkozó egyetemmé válással, végül a harmadik generációs egyetem megjelenésével jellemezhetjük. Ezek a modellek ugyan eltérő aspektusokból közelítik meg az egyetemek átalakulását, de mindháromban hangsúlyosan megjelenik az egyetem úgynevezett harmadik missziója, a térség fejlődésének előmozdítása. Bár a vizsgálatok általában az egyetemi kutatások gazdasági hatására koncentrálnak a régióban, az egyetemek regionális szerepe nem korlátozódik erre, sőt, bizonyos intézmény- és régiótípusok esetében ez a szerepkör nem

is domináns. Az egyetemek oktatási tevékenysége, közösségi aktivitásai is értelmezhetők a regionalitás szempontjából, és az egyetemek a társadalmi, kulturális, környezeti és politikai fejlődésére is hatást gyakorolnak. A regionális elkötelezettség gyakorlati megvalósítására rendkívül sok – Magyarországon is adaptálható – külföldi példa létezik, és a hazai egyetemeken is számos, ebbe az irányba mutató kezdeményezést találunk. Ugyanakkor intézményeink fokozottabb regionális szerepvállalásának intézményen belüli, valamint makro- és mikroszintű akadályai vannak.

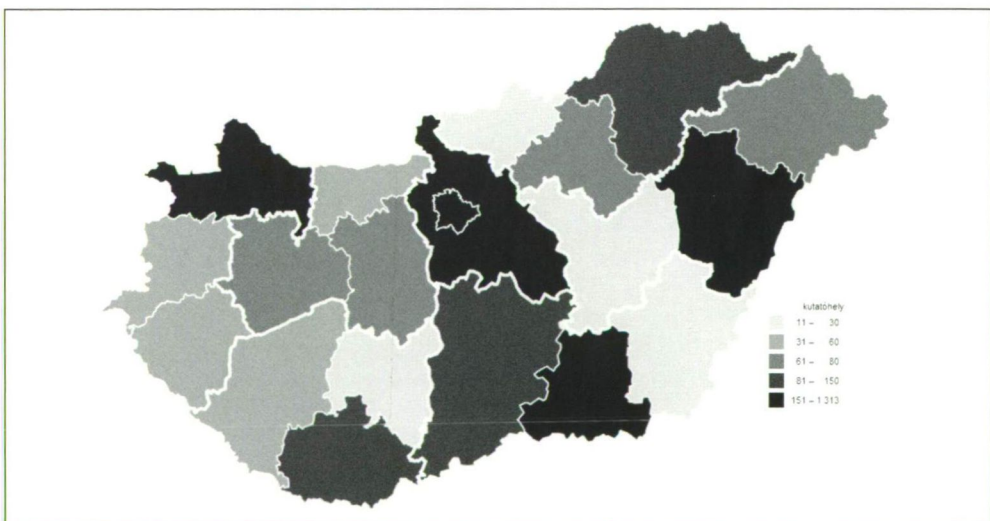
MELLÉKLET

1. ábra: Az amerikai felsőoktatás szerepváltozásai



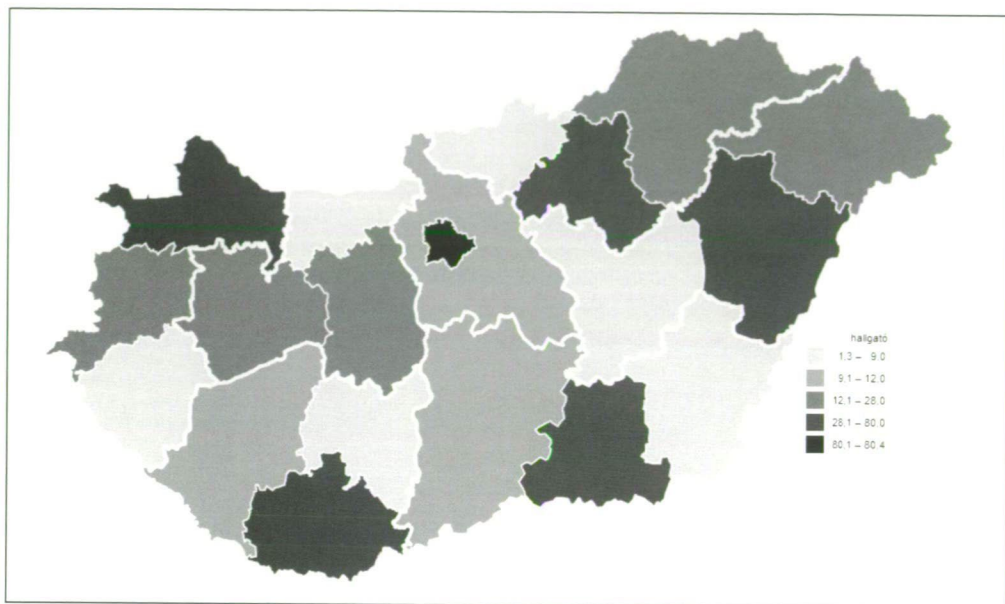
Forrás: Reindl (2005)

2. ábra: Kutató-fejlesztő helyek száma (2011)



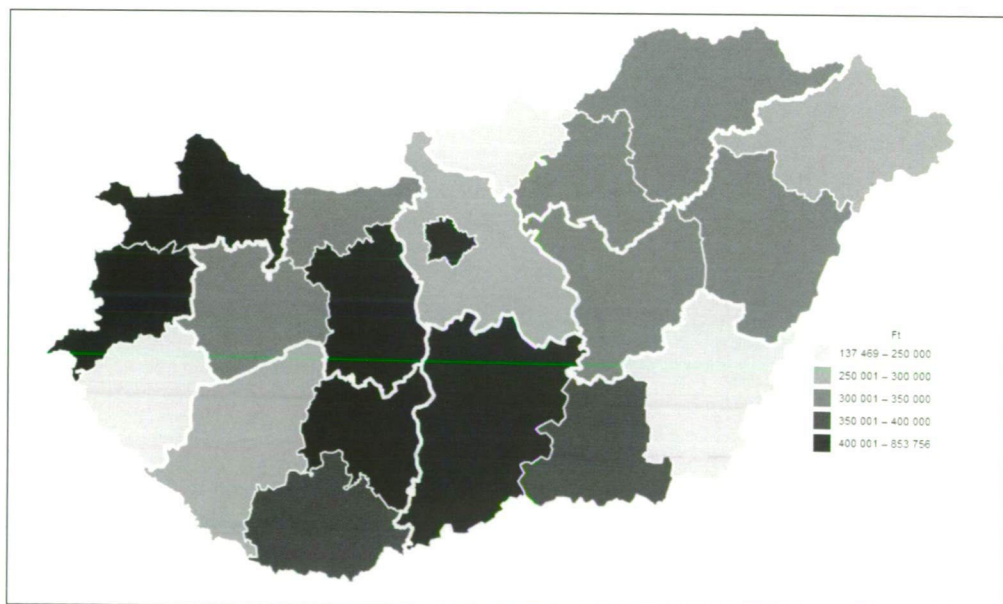
Forrás: KSH

3. ábra: Felsőfokú képzésben résztvevők száma képzési hely szerint ezer lakosra (2011/2012)



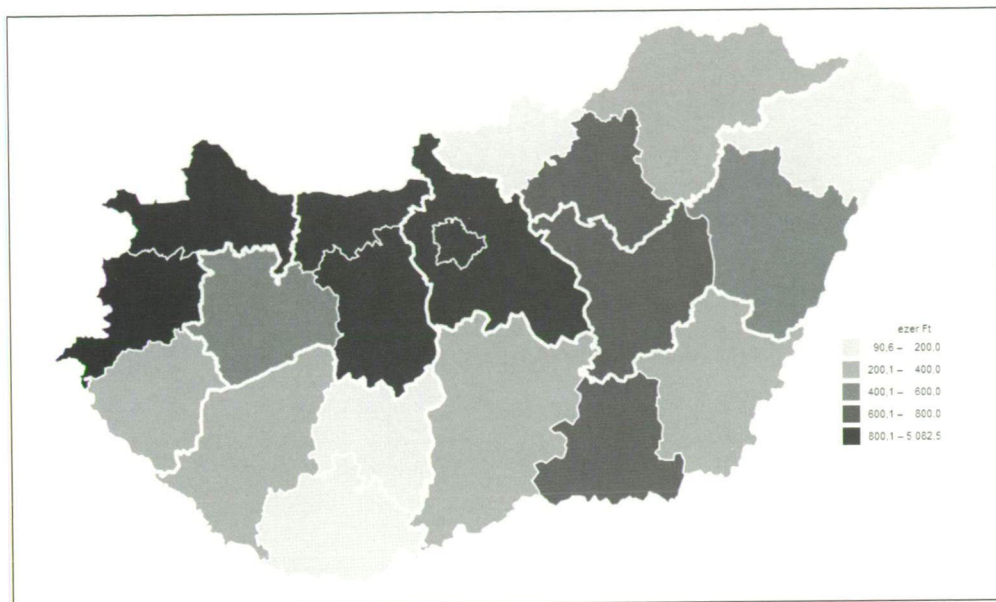
Forrás: KSH

4. ábra: Egy főre jutó nemzetgazdasági beruházás értéke (2011)



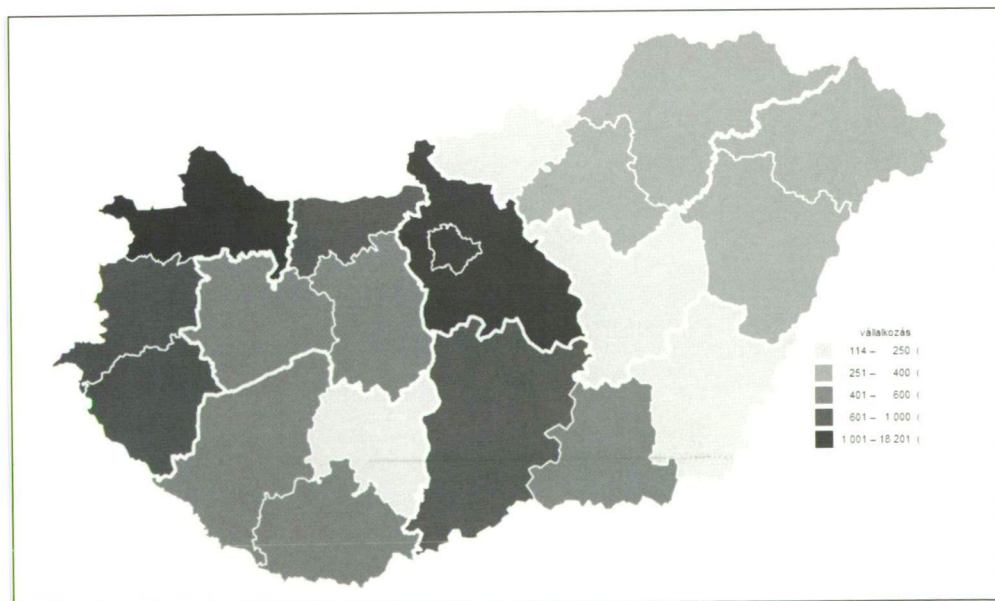
Forrás: KSH

5. ábra: Egy lakosra jutó külföldi befektetés (2010)



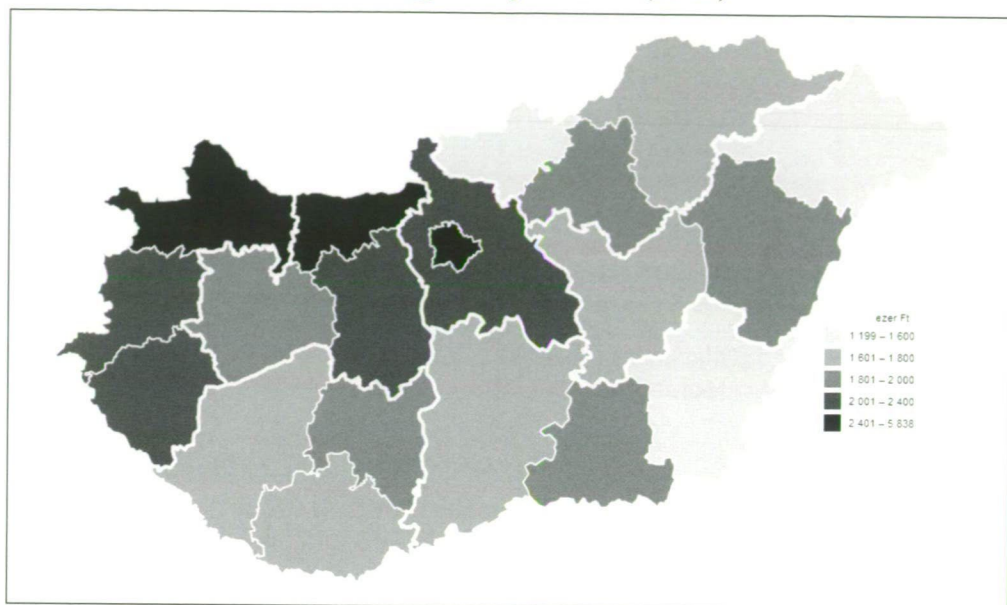
Forrás: KSH

6. ábra: Külföldi érdekeltségű vállalkozások száma (2010)



Forrás: KSH

7. ábra: Egy főre jutó GDP (2010)



Forrás: KSH

FORRÁSOK

- AASCU (2002): Stepping Forward as Stewards of Place. American Association of State Colleges and Universities. <http://www.aascu.org/WorkArea/DownloadAsset.aspx?id=5458>. Letöltve 2011. november 23.
- Barakonyi K. (2004): Rendszerváltás a felsőoktatásban. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csehné P. I. (2009): A felsőoktatás munkaerőpiaci kimenete. In: Karlovitz (szerk.): Speciális kérdések és nézőpontok a felsőoktatásban. Neveléstudományi Egyesület, Budapest, pp. 91-96.
- Csehné Papp I. (2010): Egyetemi és főiskolai hallgatók pályaelképzeléseinek összehasonlító vizsgálata, In: Karlovitz (szerk.): Felnőttek pályaaorientációja, élethosszig tartó tanulása. Neveléstudományi Egyesület, Budapest, pp. 23-30.
- Chatterton, P. Goddard, J. (2000): The Response of Higher Education Institutions to Regional Needs. In: European Journal of Education, vol. 35. no. 4. pp. 475-96.
- Deés Sz. (2011): Egyetemi tudománymarketing (doktori értekezés). PTE, Pécs. http://www.rphd.ktk.pte.hu/files/tiny_mce/File/Vedes/Dees%20Szilvia_disszertacio.pdf. Letöltve 2012. november 11.
- EC (2003): The role of the universities in the Europe of knowledge COM(2003) 58, Commission of the European Communities, Brüsszel.
- EC: Green Paper: Fostering and Measuring 'Third Mission' in Higher Education Institutions. <http://www.e3mproject.eu/docs/Green%20paper-p.pdf>. Letöltve 2014. május 21.
- EUA (2003): Berlin után: az egyetemek szerepe 2010-ig és azt követően, EUA, Graz.
- EUA (2008): European Universities' Charter on Lifelong Learning. EUA, Brüsszel.
- Etzkowitz, H., Leydesdorff, L. (1997): Introduction: Universities in the Global Knowledge Economy. In: Etzkowitz, Leydesdorff (szerk.): Universities and the Global Knowledge Economy: a Triple Helix of University-Industry-Government Relations. Pinter, London, pp. 1-8.
- Etzkowitz, H., Leydesdorff, L. (2000): The dynamics of innovation: from National Systems and „MODE 2” to a Triple Helix of university-industry-government relations. In: Research Policy, Vol. 29, No. 2. pp. 109-123.
- Gál Z., Ptaček, P. (2011): The Role of Mid-Range Universities in Knowledge Transfer in Non-Metropolitan Regions in Central Eastern Europe, European Planning Studies, Vol. 19, No. 9, pp. 1669-1690
- Gál Z. (2013): A közepes méretű fejlesztő és szolgáltató egyetemek regionális szerepvállalása - Európai modellek alkalmazása a Dél-Dunántúlon. http://ni.unideb.hu/learn/doc/20_Gal_Zoltan-Regionalis.pdf. Letöltve 2014. február 6.

- Goddard, J., Chatterton, P. (1999): Regional Development Agencies and the knowledge economy: harnessing the potential of universities. In: *Environment and Planning: Government and Policy*, vol. 17. no. 6. pp. 685-699.
- Goddard, J. (2010): Universities and regional Development. In Pike, A., Rodríguez-Pose, A., Tomaney, J. (szerk), *Handbook of Local and Regional Development*. London: Routledge.
- Goddard, J. (1999): The Response of HEI's to Regional Needs. OECD/CERI, Paris. <http://www.oecd.org/dataoecd/53/6/40033173.pdf>.
- Goddard (2009): *Re-inventing the Civic University*. London: NESTA.
- Goddard, Vallance (2011): The civic university and the leadership of place. <http://www.talloires2011.org/wp-content/uploads/2011/06/Civic-University-and-Leadership-of-Place-John-Goddard.pdf>. Letöltve 2013. február 6.
- Hrubos I. (2001): Gazdálkodó egyetem - szolgáltató egyetem - vállalkozói egyetem. In: *Társadalom és Gazdaság Közép és Kelet Európában*, Vol. 23, No. 3-4. pp. 7-27.
- Hrubos I. (szerk) (2012): *Elefontcsont-toronyból világítótorony*. Aula, Budapest.
- Izvercianu, M., Negru, S. G., Pugna, A. P. (2010): Study Regarding the Possibilities of Transition towards a Sustainable Entrepreneurial University. In: *Annals of DAAAM*. Vienna, 21.1. pp. 415-416.
- Jacob, M., Lundquist, M., Hellsmark H. (2003): Entrepreneurial transformations in the Swedish University system: the case of Chalmers University of Technology. In: *Research Policy*, 32(9), pp. 1555-1569.
- Kendrick, R. (2010): The Engaged Public University: A Model for Responding to a High Needs Community. Alliance of Universities for Democracy, Pécs, 2010. november 16.
- Marmolejo, F., Puukka, J. (2006): Supporting the Contribution of Higher Education to Regional Development: Lessons Learned from an Overview of 14 regions through 12 Countries. UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge. Paris, 2002. december 16.
- Mezei Katalin (2008): Az egyetemek szerepe a regionális gazdaságfejlesztésben (doktori értekezés) Győr-Pécs. http://www.rkk.hu/rkk/publications/phd/mezeik_ertekezés.pdf. Letöltve 2012. május 6.
- NASULC (1999): Returning to our roots: the engaged institution. National Association of State Universities and Land Grant Colleges <http://www.aplu.org/NetCommunity/Document.Doc?id=183>. Letöltve 2012. május 6.
- OECD (2007): Globally Competitive, locally engaged. Executive summary – Higher Education and regions. www.oecd.org. Letöltve 2012. május 6.
- Perry, M. C. (2009): The Campus-Community Connection. In: *Planning for Higher Education*, Vol. 37, No. 4. pp. 5-12.

- Petrás E. (2009): Kisvárosi felsőoktatási intézmények lokális hatásrendszere az Alföldön (doktori értekezés). Debreceni Egyetem. http://www.rkk.hu/rkk/publications/phd/petras_ertekezes.pdf. Letöltve 2012. május 6.
- Polgár T. (2003): A felsőoktatás változása az Európai Unió országaiban. In: Magyar Felsőoktatás, 2003/4-5-6.
- Reichert, S. (2006): The rise of knowledge regions. EUA, Brüsszel.
- Reindl, T. (2005): Stewardship of Place: A U.S. Perspective on Higher Education and Regional Development. OECD/IMHE/NUS/NUAS Seminar 2005 október 5.
- Smidt, H., Sursock, A. (2011): Engaging in Lifelong Learning. EUA, Brüsszel.
- Subotzky, G. (1999): Alternatives to the Entrepreneurial University: New Modes of Knowledge Production in Community Service Programs. In: Higher Education, 38(4). pp. 401-440.
- Temesi, J., Berács, J., Hrubos, I. (2013): Magyar felsőoktatás 2012 – Stratégiai helyzetértékelés. NFKK Füzetek 10. NFKK, Budapest.
- UNESCO (1998): World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action and Framework for Priority Action for Change and Development in Higher Education. www.unesco.org. Letöltve 2012. május 6.
- Varga A. (2004): Az egyetemi kutatások regionális gazdasági hatásai a nemzetközi szakirodalom tükrében. In: Közgazdasági Szemle, LI. évf., 2004. március, pp. 259-275.
- Wissema, J. G. (2009): Towards the third generation university. Managing the university in transition. Edward Elgar Publishing Inc., Northampton.
- Aalborg University (2011): Søren Kerndrup: Aalborg University Subreport www.aau.dk/About+Aalborg+University/The+Aalborg+model+for+problem+based+learning. Letöltve: 2012. május 15.
- Jyväskylä Region (2005): Self-evaluation report of the Jyväskylä region in Finland. Letöltve: 2012. május 22.
- North-East England Region (2005): Regional Report – Final. Letöltve: 2012. május 19.
- Öresund Region (2005): Self report, Final version presented to the OECD evaluation team November 2005. Letöltve: 2012. május 27.

A FELSŐOKTATÁS SZEREPE AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁSBAN ÉS AZ ÉRETTHALLGATÓ-BARÁT EGYETEMEK

Az éretthallgatóknak¹⁰⁴ nyújtott képzések és szolgáltatások, az élethosszig tartó tanulásban való feladatvállalás hangsúlyosan megjelenik napjainkban a felsőoktatással szembeni elvárásokban. Az Európai Unió országainak stratégiai célkitűzései a felnőttek nagyobb mértékű bevonására az oktatásba és a diplomások számának növelésére nem érhetők el a felsőoktatás aktív szerepvállalása nélkül. Az éretthallgatóknak a felsőoktatásba történő bevonása ugyanakkor az egyetemek érdeke is, hiszen ezzel a hallgatói csoporttal tudják ellensúlyozni a hagyományos egyetemista korosztály demográfiai csökkenéséből, valamint – több országban, így hazánkban is – az államilag finanszírozott hallgatói kvóta szűkítéséből származó létszámkiesést. A következőkben bemutatom, miként alakul az éretthallgatók részvétele a felsőfokú képzésben. Számba veszem az éretthallgató-barát egyetem jellemzőit és azt, hogy a hazai egyetemeken milyen akadályai vannak, hogy az intézmények jobban kiszolgálhassák a hagyományos egyetemi korosztályon kívül esők speciális igényeit. Végül szervezetfejlesztési javaslatot fogalmazok meg az éretthallgató-fókusz növelésére a hazai egyetemeken.

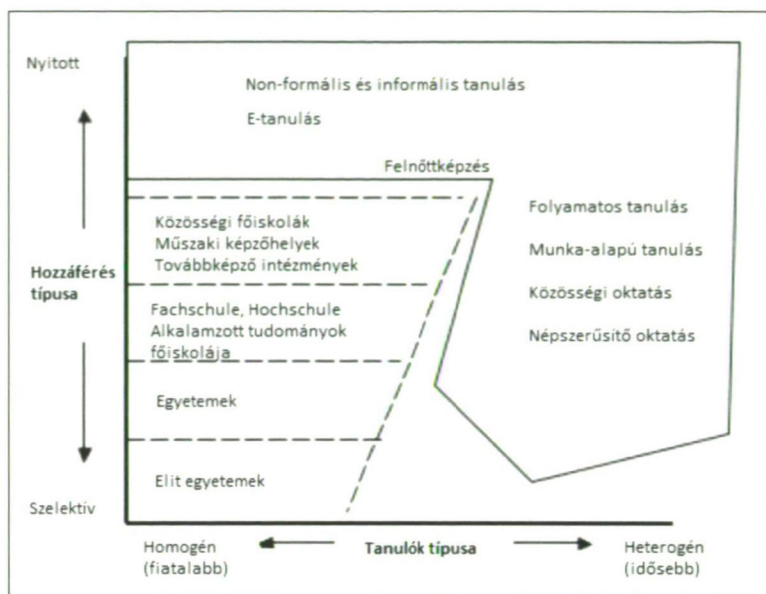
1. Éretthallgatók a felsőoktatásban

Az Európai Unió a *Lisszaboni Stratégiában* azt a célt tűzte ki, hogy a felnőtt lakosság 12,5%-a vegyen részt az élethosszig tartó tanulásban (LLL – *lifelong learning*), az *Európa 2020* tervben pedig ezt az arányt 15%-ra emelte.¹⁰⁵ Ebben az egyetemeknek is jelentős szerepük van (1. ábra), ahogyan azt a felsőoktatással foglalkozó stratégiai dokumentumok kivétel nélkül hangsúlyozzák.

¹⁰⁴ *Mature students*, azaz a hagyományos egyetemista korosztálynál idősebb hallgatók; a statisztikai adatgyűjtésben általában 30+.

¹⁰⁵ Az Eurostat legfrissebb jelentése (2013) szerint a 2003-2005 közötti növekedés után az élethosszig tartó tanulásban résztvevő felnőttek aránya 9%-ra esett vissza 2012-ben, vagyis nem sikerült előre lépni a 2020-ra tervezett 15%-os cél felé. Annak ellenére, hogy az EU Élethosszig tartó tanulás programja (*The Lifelong Learning Programme: education and training opportunities for all*) közel 7 milliárd Euró költséggel zajlott 2007-2013 között. (3. ábra a Mellékletben)

1. ábra: A felsőoktatás helye az élethosszig tartó tanulásban



Forrás: Slowey, Schuetze (2012) alapján saját szerkesztés

Nem véletlen, hogy az egyetemek értékelésére szolgáló indikátorok között az éretthallgatók aránya rendre megjelenik; például a nemzeti felsőoktatási rendszerek teljesítményének méréséhez az Európai Bizottság által kidolgozott szempontrendszerben vagy az U-map és e3m projektekben¹⁰⁶ is.

Az Európai Egyetemek Szövetsége (EUA) 2008-ban kartát fogadott el az élethosszig tartó tanulásról. Ebben az egyetemek a következőkre kötelezik magukat:

- Az intézményi stratégiába belefoglalják az oktatási programjaikhoz való hozzáférésre és az élethosszig tartó tanulás elősegítésére irányuló koncepciókat.
- Biztosítják a tanulás lehetőségét a hallgatók különféle csoportjainak.
- A képzési programjaikat úgy alakítják, hogy azok egyre bővülő hozzáférést tegyenek lehetővé és ösztönözzék a éretthallgatók visszatérését az egyetemi oktatásba.
- Megfelelő segítséget és tanácsadást biztosítanak.
- Elismerik az előzetesen megszerzett tudást.

¹⁰⁶ Lásd *Az egyetemek bővülő szerepe* című tanulmányt.

- Az élethosszig tartó tanulást integrálják a minőségkultúrába.
- Erősítik a kapcsolatot az oktatás, a kutatás és az innováció között az élethosszig tartó tanulás szempontjainak figyelembe vételével.
- Olyan szervezeti változtatásokat hajtanak végre, amelyek rugalmas és kreatív tanulási környezetet biztosítanak minden hallgatónak.
- Együttműködést kezdeményeznek helyi, regionális, nemzeti és nemzetközi szinten vonzó és releváns képzési programok biztosítása érdekében.
- Modellként szolgálnak a felnőttképzési szervezetek számára. (EUA 2008)

A kartában foglaltak elősegítésére az EUA 2010-ben elindította a SIRUS projektet (*Shaping Inclusive and Responsive University Strategies*), melyben 18 ország 29 egyeteme vesz részt. A projekt keretében értékelték, hogy mennyiben teljesülnek az intézményekben a 2008-as vállalások; a résztvevők megosztották egymással tapasztalataikat és jó gyakorlataikat és segítséget kaptak olyan intézményi stratégia kialakításához, amely az élethosszig tartó tanulást helyezi a középpontba.

A projekt egyik fontos eredménye, hogy a résztvevők tapasztalatai alapján meghatározták a felsőoktatás LLL-központú működésének feltételeit nemzeti, helyi és intézményi szinten. Ezek a következők.

Nemzeti szinten:

- jogi háttér és politikai támogatás
- az inkluzív oktatásra irányuló nemzeti szakpolitika
- elégséges finanszírozás
- hallgató-központú oktatás és az előzetes tudás elismerése
- intézményi autonómia

Helyi szinten:

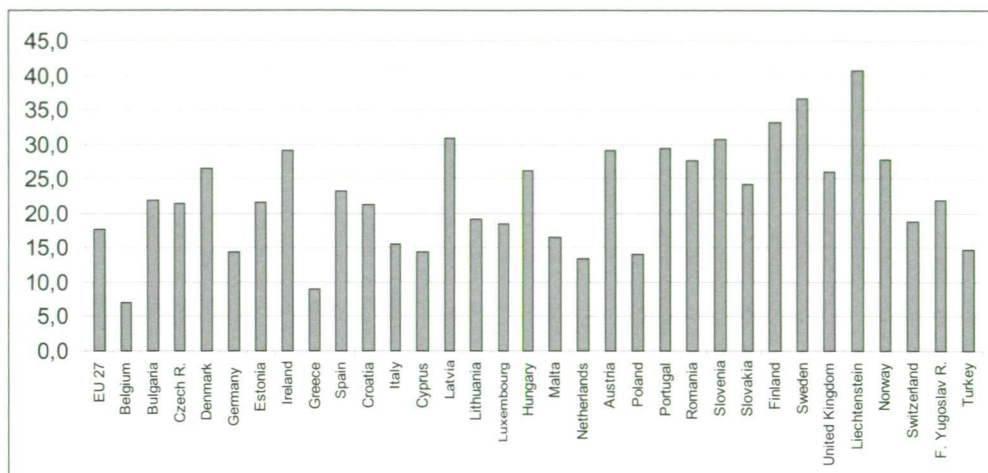
- regionális képzési szükségletek feltérképezése
- érintettek együttműködése
- egyetemi – nem-egyetemi partnerség

Intézményi szinten:

- a vezetés elkötelezettsége
- a munkatársak elkötelezettsége – az oktatók-kutatók megváltozott szerepe és csapatmunka
- stratégia (EUA 2011)

Az európai felsőoktatási rendszerek teljesítményét az éretthallgatók tekintetében a 2. ábra mutatja.

2. ábra: A 30 évnél idősebbek aránya a diplomát szerzők körében (2011)



Forrás: Eurostat alapján saját szerkesztés

30 százalék fölött van az éretthallgatók aránya Lettorszáiban, Szlovéniában, Finnországban, és Svédországban¹⁰⁷, miközben az EU átlaga nem éri el a 20%-ot. Rendkívül alacsony, 10% alatti az arány Belgiumban és Görögországban. Magyarország és a közép-európai térség összességében is jól teljesít ebben a mutatóban.

2. Az éretthallgató-barát egyetem jellemzői

Az idősebb tanulókra jellemző sajátosságokkal számos hazai és külföldi kutató és tanulmány foglalkozik, melyekről részletes áttekintést ad például Sz. Molnár (2009) szakirodalmi összefoglalója.

Az éretthallgatók legfontosabb jellemzői a következők:

- késleltetve lépnek be a felsőoktatásba
- részidős képzésre járnak (levelező tagozat)

¹⁰⁷ Lichtenstein mutatója feltehetően az állam és a felsőoktatási rendszer mérete miatt emelkedik ki jelentősen, valamint rendkívül eltérő az egymást követő években (2010-ben például csak 24 %, 2009-ben 35,5%, így nem tekinthető relevánsnak.

- munka mellett tanulnak
- anyagilag függetlenek a szülőktől
- családjuk van
- nem a jelenlegi középfokú oktatási rendszerben szerezték előismereteiket (NCES 1996)

Ennek megfelelően az éretthallgatók sajátos szükségletekkel rendelkeznek, melyeket a felsőoktatási intézményeknek ki kell elégíteniük. Ezek a szükségletek a következőkben foglalhatók össze:

- megfelelő információ a tanulási lehetőségekről és képzésekről
- intézményi flexibilitás az oktatásban és más szolgáltatásokban
- tanácsadás a tanulásban és a karriercélok megvalósításában
- a munkatapasztalat során szerzett tudás elismerése (CAEL 2000/b)

Az éretthallgató-barát egyetem jellemzőinek¹⁰⁸ feltérképezését benchmarking módszerrel végezte el az Egyesült Államokban a Council for Adult and Experiential Learning és az American Productivity & Quality Center. A jellemzőket 8 pontban foglalták össze. (CAEL 2000/a)

a) Elérés

Az éretthallgató-barát egyetem oly módon törekszik elérni a felnőtteket, hogy átvágja a *térben, időben és módszereiben* kötött hagyományos egyetemi oktatás kereteit. Ami a térbeli és időbeli korlátokat illeti, az éretthallgató-barát egyetem nem arra vár, hogy az éretthallgatók az egyetemi kampuszra jöjjenek, hanem kitelepíti a toborzást, a képzéseit és a szolgáltatásait (tanulmányi osztály, egyetemi könyvesbolt stb.) oda, ahol az éretthallgatók élnek és dolgoznak. Az órákat és a szolgáltató-egységek nyitvatartását az éretthallgatók időbeosztásához igazítja, igény esetén gyermekfelügyeletet biztosít. A korlátok természetesen a korszerű információ-technológiai (IT) eszközökkel is lebonthatók – lásd később. Ami a módszertani korlátokat illeti, az éretthallgatók képzése alapvetően más megközelítést igényel, mint a hagyományos korosztályoké. Az oktatóknak inkább facilitátori szerepet töltenek be, akik segítenek az éretthallgatóknak abban, hogy a tudás létrehozásának folyamatában inkább „alkotótársak”, mint hallgatók legyenek, segítenek a helyes döntések meghozatalában és a tanulással szembeni gátlások leküzdésében.

¹⁰⁸ Elméleti megfontolásokban, gyakorlati útmutatásokban és intézményi példákban is rendkívül gazdag tanulmánykötet az éretthallgatók megfelelő kiszolgálásáról Kilgore és Rice (2003) munkája.

b) Életút és karrierút tervezés

Az éretthallgató-barát egyetem a toborzástól kezdve figyelembe veszi az éretthallgatók élet- és karriercéljait és segíti őket ezek elérésében. Ebbe akár az is beletartozik, hogy jelentkezéskor másik intézménybe irányítja őket, ha az ottani képzés jobban megfelel az éretthallgatók céljainak. Az intézménybe történő belépéskor az intézmény segít azonosítani az éretthallgató pillanatnyi tudásszintjét, majd meghatározni, hogy az éretthallgatónak milyen további tudást kell megszereznie céljai eléréséhez. Végül közösen megtervezik, hogyan tudja az éretthallgató a leghatékonyabban megszerezni ezt a tudást. A képzés során az intézmény folyamatos párbeszédet folytat az éretthallgatókkal a céljaikról és az előrehaladásukról. Ez az úgynevezett életút-támogató tanácsadás (*lifelong guidance*).

c) Finanszírozás

Az éretthallgató-barát egyetem figyelembe veszi, hogy a tanulás finanszírozása gyakran a felnőtteknek is komoly nehézséget jelent, ezért minden lehetséges eszközzel segíti őket. Tájékoztatja őket a különböző pénzügyi konstrukciókról, az igénybe vehető támogatásokról. Az ösztöndíjakat a részdíós hallgatók számára is hozzáférhetővé teszi. Segíti a hallgatókat abban, hogy külső forrásokat vonjanak be tanulásuk finanszírozásába. Együttműködik olyan szervezetekkel (vállalkozások, érdekvédő és más nonprofit szervezetek), amelyek révén anyagi támogatást nyújthat az éretthallgatóknak.

d) Értékelés

Az éretthallgató-barát egyetem azoknak a kompetenciáknak a megszerzésére helyezi a hangsúlyt, amelyekre a hallgatónak szüksége van ahhoz, hogy jó munkaerővé és a társadalom teljes értékű tagjává váljon. Tisztában van azzal, hogy melyek az elvárt kimeneti követelmények. E követelmények meghatározásakor a lehető legtöbb érintett – munkáltatók, közösség stb. – elvárásait figyelembe veszi. Az éretthallgató-barát egyetem azonban nem csak a tanórán szerzett tudást méri, hanem az élet- és munkatapasztalatból származó kompetenciákat is (melynek fontos eleme az előzetes tudás felmérése és figyelembe vétele). Olyan értékelési rendszereket alkalmaz, amelyek alkalmasak ezen kompetenciák mérésére. Az értékelést a képzés részeként végzi, oly módon, hogy az építse a hallgatók önbizalmát.

e) Oktatási-tanulási folyamat

Az éretthallgató-barát egyetem oktatói az oktatás különféle módszereit alkalmazzák (probléma-alapú és tapasztalati módszerek) annak érdekében,

hogy a kurrikulum részévé tegyék a hasznos tudás és képességek elsajátítását, és egyensúlyt teremtsenek az elmélet és a gyakorlat között. Az éretthallgatók egyéni képzési és karriercéljaihoz igazítják az alkalmazott oktatási módszereket, és választási lehetőséget biztosítanak a hallgatóknak a különböző oktatási-tanulási módozatok között. Tudatában vannak annak, hogy a tapasztalat jobb tanító, mint az oktató. Törekednek az interaktivitásra az oktatási folyamatban. Olyan problémák megoldását építik be a tananyagba, melyekkel a munkájuk során szembesülnek a hallgatók. Az oktatás és a tananyagok nyelvezetét a hallgatók munkahelyeinek nyelvezetéhez igazítják. Az intézmény ösztönzi oktatóit a speciális andragógiai módszerek elsajátítására.

f) Támogatás

A éretthallgató-barát egyetem oktatói, dolgozói és hallgatói segítik az éretthallgatókat, amíg azok sikeres, önálló tanulókká válnak. Az intézmény előkészítő kurzusokat szervez a továbbtanulni szándékozó felnőtteknek, melynek keretében még teljesítménykényszer nélkül fejleszthetik kompetenciáikat. Az oktatók odafigyelnek az éretthallgatókra, személyes és IT-alapú tanácsadást, támogatást, segítséget biztosítanak (coaching). Az intézmény elősegíti a hallgatói közösségek létrejöttét, hogy az éretthallgatók segítséget kaphassanak társaiktól. Az intézmény minden felnőttgolyának segít beilleszkedni a hallgatók közösségébe, támogatja a hallgatói mentorprogramokat. Erre különösen az olyan nagy hallgatói létszámmal dolgozó egyetemeken van szükség, ahol az intenzív, személyes oktatói támogatás lehetősége korlátozott.

g) Technológia

Az éretthallgató-barát egyetem az IT biztosította korszerű lehetőségeket (bárhol, bármikor hozzáférhető információk, dokumentumok, tananyagok, távoktatás, online ügyintézés, kommunikáció) felhasználja a hallgatók tájékoztatására, a tanulási folyamat elősegítésére, a hallgatói közösségek építésére, a hallgatóknak nyújtott szolgáltatások kényelmes igénybevételének biztosítására. A képzések tartalmának és módszertanának kialakításánál figyelembe veszi azt a fejlett IT-környezetet, amelyben az éretthallgatók egy része dolgozik. Ugyanakkor figyel arra is, hogy az IT-eszközökhöz való hozzáférés és a digitális kompetenciák terén jelentős különbségek lehetnek az éretthallgatók között az eltérő jövedelmi viszonyok, előzetes képzettség, életkörülmények stb. miatt.

h) Stratégiai partnerség

Az érethallgató-barát egyetem stratégiai partnerségre lép a munkáltatókkal és az érdekvédelmi szervezetekkel, hogy közösen segítsék az élethosszig tartó tanulást. Felhívja a munkáltatók figyelmét a munkavállalók továbbtanulási lehetőségeire, tanfolyamot szervez a vállalati (pl. HR) vezetőknek, hogy azok érdemi tanácsokat és segítséget tudjanak nyújtani a dolgozóknak a továbbtanuláshoz. Kihelyezett toborzást és képzéseket folytat, a munkáltatóknak aktív szerepet biztosít a képzési követelmények, az elsajátítandó kompetenciák meghatározásában, és ezek relevanciáját a munkáltatók rendszeres megkérdezésével folyamatosan ellenőrzi. Az oktatás rendjének kialakításakor az intézmény figyelembe veszi a munkahely szempontjait is. A kreditálható munkahelyi képzéseket előzetesen megszerzett tudásként elismeri.

A ***hallgató-központú tanulás*** (*student-centered learning*) felé történő elmozdulás alapvető feltétele az érethallgató-barát működésnek. Ez azt jelenti, hogy a figyelem nem arra irányul, hogy kik és mit tanítanak, hanem arra, hogy kik és mit tanulnak. Ennek megfelelően az érethallgató-barát egyetem jellemzőinek meghatározásakor a hallgató-központú tanulás felfogásából és a hallgató-központú tanulás megvalósításának feltételeiből is kiindulhatunk.

A hallgató-központú tanulás a következő alapelvekből indul ki:

- a tanulás folyamatos, reflexív folyamat;
- nem jó mindenkinek ugyanaz a megoldás;
- a hallgatók tanulási módszerei különbözőek;
- a hallgatók érdeklődése és igényei eltérőek;
- a hallgatók háttér-tudása és tapasztalatai nem egyformák;
- a választás a tanulás központi eleme;
- a hallgatóknak kell irányítaniuk a tanulást;
- a cél a képesség tétel;
- a tanulás a hallgató és a tanár együttműködését igényli.

A hallgató-központú tanulás sikeres megvalósításához a következőknek kell teljesülniük:

- a kurrikulum moduláris szerkezetű, és kredit-alapú előrehaladási útvonalakat jelöl ki;
- az oktatás rugalmas;
- a pedagógiai módszerek az osztálytermen kívül az önálló munkát, az osztályteremben az interakciót helyezik a középpontba;

- ennek megfelelően a képzés kiscsoportos szemináriumok keretében történik;
- a hallgatói szolgáltatások, a hallgatói támogatás megfelelő;
- az oktatók képesek megérteni a hallgatók speciális igényeit és megfelelni azoknak;
- az oktatásszervezés központilag történik, a képzések intézményi koherenciájának (pl. kreditrendszer) biztosítása érdekében;
- az intézmény megfelelő anyagi lehetőségekkel rendelkezik az alacsonyabb oktató/hallgató arány biztosításához és a kiváló oktatók elismeréséhez;
- a minőségbiztosítási rendszer képes mérni a hallgatói előmenetelt és a tanulás eredményességét. (Smidt, Sursock 2011)

Shuetze és Slowey a következő intézményi jellemzőket azonosította az éretthallgató-barát működés feltételeként:

- rendszer és koordináció: különböző programok összehangolása, hallgatói választás segítése;
- intézményi vezetés, kontroll: autonómia, rugalmasság;
- belépés: nyitott vagy rugalmas, előzetes tudás beszámítása, munkavagy élettapasztalatok felhasználása;
- tanulás: speciális igények figyelembe vétele, folyamatos tanulás biztosítása, rövidebb kurzusok, képzés kiszélesítése;
- támogatás: anyagi támogatás, gyermekfelügyelet, családbarát időbeosztás. (Shuetze, Slowey 2002 idézve Engler 2013)

3. A felnőttképzés helye az egyetemi struktúrában

A felsőoktatási intézmények háromféle megoldás közül választanak, amikor felnőttképzési programokat indítanak (Ellis 2012):

1. **Centralizáció:** a felsőoktatási intézmény azonos, központosított megoldásokat alkalmaz a hagyományos és a nem-hagyományos (pl. felnőttképzési) programjaira, ezeket ugyanazok a szervezeti egységek szervezik, bonyolítják és koordinálják. Azaz egy oktatási dékánhelyettes, egy beiskolázási iroda, tudományterületenként egy tanszék felelős minden képzési formáért.
2. **Megosztás:** a felsőoktatási intézmény a hagyományos képzéseitől elkülönítetten kezeli a nem-hagyományos képzéseit, külön funkciókat és egységeket hoz létre ezekre. Azaz külön oktatási dékánhelyettes, külön beiskolázási iroda, külön tanszékek felelnek a felnőttképzésért.

3. **Hibrid megoldások:** számos intézmény ötvözi a centralizáció és a megosztás elveit a felnőttképzési programok szervezésében és lebonyolításában.

A centralizáció előnye, hogy a szinergiára, nem pedig az elkülönülésre helyezi a hangsúlyt és nem tart fenn párhuzamos funkciókat. Az egységes kontroll a felnőttképzésben is garantálja a standard minőséget. Hátránya lehet azonban, hogy kevésbé érzékeny az éretthallgatók korábban tárgyalt speciális szükségleteire, elvárásaira. A megosztás előnye, hogy a kizárólag felnőttképzésre fókuszáló szervezeti egységek könnyebben reagálnak a felnőttképzésben felmerülő piaci lehetőségekre, és az éretthallgatók igényeinek kielégítése állhat a döntések középpontjában. Ugyanakkor kétségek merülhetnek fel azzal kapcsolatban, hogy az elkülönítetten zajló felnőttképzési programokban ugyanaz a minőség és szigor érvényesül-e, mint a hagyományos képzésekben, és a felnőttképzésben dolgozók marginálisnak érezhetik szerepüket az intézményen belül. A sikeres hibrid megoldások egyszerre biztosítják a felnőttképzés speciális igényeihez való rugalmas alkalmazkodást és az intézményi kontrollt a felnőttképzési programok felett. Egy adott intézmény számára „a” jó megoldás alapvetően az intézmény küldetésétől és kultúrájától függ.

Jó gyakorlat: Komplex LLL stratégia és program a Versailles-i Egyetemen

A Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines Egyetem (UVSQ) 1998-ban létrehozta a Continuing Education Service-t, majd 2000-től a LLL-t az egyetemi stratégia középpontjába helyezte és ennek megfelelően számos kezdeményezést indított el. Új képzéseket létesített, új pedagógiai módszereket vezetett be és szoros együttműködést alakított ki a helyi magánszektorral, különféle szervezetekkel és hatóságokkal.

A éretthallgatók egyéni képzési projekt keretében tanulnak, melynek elemei: előzetes információ, orientáció, kompetencia-felmérés, képzési projekt összeállítása, az előzetes tudás elismerése, különféle oktatási formák igénybe vétele, különórák, projektmenedzsment támogatás. Ennek alapja a kompetencia-alapú megközelítés és az IT-megoldások kombinációja.

A program hatékonyságának biztosítása érdekében az egyetemen belül decentralizált struktúrát alakítottak ki: minden karon létrehoztak egy irodát, amely „one-stop shop” rendszerben szolgálja ki azokat a felnőtteket, akik tovább szeretnének tanulni.

Az egyetem vonzó, speciális képzési programokat fejlesztett ki, melyek alapja egyrészt az egyetemen belüli szereplők együttműködése (interdiszciplinaritás), másrészt a helyi, regionális gazdasági és társadalmi szereplőkkel való intenzív

kapcsolat. Az egyetem versenyképes klaszterekben vesz részt, egyetemi pozíciókat hozott létre az ipar képviselőinek, és alapítványokat működtet az oktatási-kutatási tevékenység és a LLL összekapcsolásáért.

A tanulás újakezdésének támogatása érdekében az egyetem kidolgozta az előzetes tudás és tapasztalat értékelésének és elismerésének rendszerét, így a felnőtteknek nem feltétlenül kell rendelkezniük a beiratkozáshoz előírt végzettséggel.

A térbeli és időbeli korlátok lebontása érdekében az egyetem tanulási platformot alakított ki és létrehozott egy szervezeti egységet, melynek feladata az oktatók támogatása az e-képzés tananyagainak és módszereinek kidolgozásában. Emellett különféle internet-alapú eszközöket alkalmaz (a *validexpert* például az előzetes tudás elismertetésében és az egyéni képzési program összeállításában segítséget nyújtó eszköz).

A LLL-re vonatkozó vállalások szerepelnek a minisztériummal kötött négyéves teljesítményszerződésben is, úgymint:

- kurrikulum fejlesztés (új szakok, képzések, tanulási utak, modulok, IT, vállalkozás-ösztönzés)

- együttműködés bővítése a helyi munkaügyi és felnőttképzési szereplőkkel (felnőttképzési szervezetek, hatóságok, szakszervezetek, pályaaorientációs központok, munkaügyi központok, HR tanácsadók, pénzügyi szervezetek)

- együttműködés bővítése a gazdasági szférával (PPP programok, klaszterekben való részvétel, egyetemi pozíciók létrehozása a gazdasági szféra szereplőinek) (EUA 2011)¹⁰⁹

4. Nyitott egyetemek, nyilvános kurzusok

A felnőttképzésben jelentős szerepe van egy sajátos intézménytípusnak, az úgynevezett nyitott egyetemnek (*open university*). A nyitott egyetem olyan felsőoktatási intézmény, amely a nyitott kapuk politikáját (*open-door policy*) követi, azaz nem támaszt felvételi követelményeket, úgymint iskolai végzettség, nyelvtudás. A nyitott kapuk politikája gyakran speciális oktatási módszerekkel kapcsolódik össze. Ilyen lehet a távoktatás¹¹⁰, amelyben a

109 A CAEL kézikönyve is számtalan jó gyakorlatot mutat be felnőtthallgató-barát egyetemi kezdeményezésektől a felnőtthallgatók mentorálásától az előzetes tudás elismerésén és a megfelelő oktatási módszereken át a munkáltatókkal való együttműködésig. (Bővebben lásd: CAEL 2006)

110 Fontos megjegyezni, hogy a távoktatás nem csak a nyitott egyetemekre jellemző, és a nyitott egyetemek nem mindegyike alkalmaz távoktatást.

tanulók és az információforrás helyben és/vagy időben elkülönülnek. Modern formája az e-learning vagy a támogatott tanulás (*supported learning*), melynek során a hallgatók folyamatos tanulási támogatást kapnak az oktatóktól és a tutoroktól.

Az első nyitott egyetemet az Egyesült Királyságban hozta létre Wilson miniszterelnök 1969-ben. Akkoriban az oktatás „virtuális” jellegét a BBC-vel való együttműködés biztosította, amely televízió- és rádióműsorokban sugározta a kurzusokat. Mára ennek szerepét az internet vette át. Az Open University-nek (OU) megalapítása óta 1,8 millió, 2013-ban 206 ezer hallgatója volt, utóbbi 80 ezer nappali tagozatos hallgatónak felel meg. 600 féle kurzust kínál a rövid tanfolyamoktól a szakképzéseken és az egyetemi képzéseken át a doktori képzésig, és 250 féle végzettséget ad. Misszója szerint „nyitott az emberek, a helyek, a módszerek és az ötletek tekintetében is. Úttörő szerepet vállal olyan oktatási és tanulási módszerek alkalmazásában, melyek lehetővé teszik a tanulóknak a karrier- és életcéljaik megvalósítását úgy, hogy akkor és ott tanulnak, ahol és amikor nekik a leginkább megfelelő. Minden korosztálynak kínál képzést: középiskolai tanulóknak, akik bele akarnak kóstolnia a felsőoktatásba, fiatal felnőtteknek, akik a munkát és a felsőfokú képzést egyszerre akarják elkezdni, felnőtteknek, akik tovább szeretnék képezni magukat és nyugdíjasoknak, akik friss ismereteket akarnak szerezni.” (Open University Mission Statement) Legfiatalabb hallgatójuk 12 éves, a legidősebb 90 volt. A hallgatók 71%-a munka mellett tanul. Az OU a nyitott kapuk politikáját követi: szinte egyetlen alapképzési programjára sincs formális felvételi követelmény. A képzések ugyanakkor költségtérítések. Az OU oktatási módszere a nyitott-támogatott oktatás (*open supported learning*). A nyitottság azt jelenti, hogy a hallgatók bárhol és bárhol elvégezhetik a kurzusokat; otthonról, a munkahelyükről vagy akár egy könyvtárból, és munkahelyi és otthoni kötelezettségeikhez igazíthatják tanulmányaik ütemezését. A támogatottság azt jelenti, hogy a hallgatók folyamatos segítséget kapnak tutoroktól, tanácsadóktól, online fórumokon, online konferenciákon, közösségi média csoportokban, a lakóhelyük közelében működő területi irodákban, nappali iskolákban. (Open University 2014) Az OU példáját számos országban követték.

Újszerű módja a felsőoktatás szerepvállalásának az élethosszig tartó tanulásban a **MOOC** (*massive open online courses*), melynek keretében nyilvános online kurzusokhoz létszámkorlát nélkül, egyszerre nagy tömegek férhetnek hozzá. 2008-ban kezdte térhódítását. A MOOC-t az különbözteti meg a többi online oktatási formától, hogy a MOOC keretében a hallgatók

nem kapnak közvetlen szakmai-akadémiai segítséget. A MOOC kezdetben ingyenes volt, ma azonban már megjelentek a tandíjas kurzusok is főleg azokon a területeken, ahol akkreditált képzés folyik MOOC-formában. A világ vezető egyetemei is beléptek ebbe a képzési arénába. A legnagyobb hallgatói létszámmal bíró MOOC-profilú oktatási szervezet a **Coursera**, egy forprofit vállalkozás, mely 2013 tavaszán 374 kurzust kínált, 3,6 millió hallgatója volt és 70 oktatási partnerintézménye. Az **EdX** az MIT és a Harvard közös MOOC-alapú oktatási platformja, amelyet a két felsőoktatási óriás 2012-ben hozott létre nonprofit jelleggel. 2013 tavaszán 93 kurzust kínált, 900 ezer hallgatója volt és 27 intézményt tömörít. Az **Udacity** a Stanford egyetem ingyenes számítástechnikai kurzusából született forprofit vállalkozás, 2013 májusában 25 kurzust kínált és 400 ezer hallgatója volt. (DBIS 2013) A MOOC-ról intenzív vita zajlik akadémiai körökben, de abban mindenki egyetért, hogy terjedése alapvetően változtathatja meg a felsőoktatást. Az pedig, hogy a felnőttkori tanulásban a MOOC rendkívüli távlatokat nyithat, vitathatatlan.¹¹¹

Figyelemre méltó megoldás a felsőoktatás LLL szerepvállalásának növelésére olyan intézmények létrehozása, amelyek a folyamatos tanulás (*continuing education*) szellemében működnek. Ausztriában a kormányzat kifejezetten felnőttképzési misszióval alapította meg a kremsi Donau Egyetemet 1995-ben. Az intézmény posztgraduális képzéseket folytat a következő területeken: egészségügy és szociális szolgáltatások, közgazdaságtan, jog, közigazgatás, nemzetközi kapcsolatok, oktatás, kommunikáció, média, művészetek, kultúra, építészet. Célcsoportját a dolgozó szakemberek jelentik, akiknek több mint 200-féle mester és rövid ciklusú, gyakorlat-orientált szakmai továbbképzést kínál. 90 országból több mint 8 ezer hallgatója van. (www.donau-uni.ac.at)

5. A magyar felsőoktatás és az élethosszig tartó tanulás

Annak ellenére, hogy magas az éretthallgatók aránya a felsőoktatásban, hazánkban az oktatás és az intézmények működése a CAEL szempontrendszer alapján nem tekinthető éretthallgató-barátnak. 1997-ben egy kétéves kutatási program keretében 5 ország – Hollandia, Németország, Finnország, Anglia és Wales – felsőoktatását elemezték az élethosszig tartó tanulás szempontjából. A felmérés a következő – véleményem szerint Magyarországon ma is releváns – megállapításokat hozta. A legtöbb felsőoktatási rendszer eljárásrendi, finanszírozási és kulturális szempontból

111 A MOOC fejlődéséről és jövőjéről lásd plédául DBIS (2013).

is annak a premisszának alapján szerveződik, hogy a hallgatók egy szűk életkori és társadalmi csoportból kerülnek ki és teljesidős képzésre (nappali tagozat) járnak. Ennek megfelelően a felsőoktatás a gyakorlatban elitista és konzervatív, mely az éretthallgatókra és más, nem tradicionális hallgatói csoportokra alsóbbrendűként és marginálisként tekint. A felsőoktatás fókuszában a kutatás áll (a tudományos eredmények biztosítják a rangot és az előbbrejutást úgy az egyéneknek, mint az intézményeknek), valamint a hagyományos graduális és posztgraduális képzések. Ennek megfelelően az élethosszig tartó tanulásban betöltött szerep csak másodlagos. Ma már az élethosszig tartó tanulás paradigmája is megjelent a felsőoktatás-politikában és az intézményi kultúrában, de ahhoz, hogy a felsőoktatás alkalmazkodjon az élethosszig tartó tanulás követelményeihez, alapvető változások szükségesek az oktatásmódszertanban, az oktatásszervezésben, a tanulási élményben, az attitűdben, a felsőoktatási intézmények napi gyakorlatában. A (Taylor 2001).

A tradicionális magyar egyetemeken a következők akadályozzák az éretthallgató-barút működést.

1. Az intézmények évek óta többmilliárdos forráskivonást szenvednek el, így az alapvető feladataik megfelelő színvonalú ellátása is komoly anyagi nehézségekbe ütközik¹¹². Ilyen körülmények között aligha jut pénz az olyan harmadik, negyedik missziókra, mint a speciális igényű hallgatók kiszolgálása, a régiófejlesztésben való aktív szerepvállalás, a helyi közösséghez való kapcsolódás. Ez azért is sajnálatos, mert az éretthallgatók fokozottabb bevonása a felsőoktatásba nem csak nemzetgazdasági érdek, de az egyetemeknek is komoly bevételi forrása lehetne. A éretthallgatók beiskolázásához, megfelelő kiszolgálásához emberi és egyéb erőforrás-fejlesztésre/bővítésre lenne szükség, de ennek pénzügyi fedezete jelenleg hiányzik a magyar állami felsőoktatásból.

2. Részben a fentiekkel összefüggésben a tradicionális magyar egyetemeken hiányoznak azok a funkciók valamint a funkciók ellátásához szükséges emberi és egyéb erőforrások, amelyek kiemelten kezelnék a nem-hagyományos képzéseket és hallgatói csoportokat. (Legfeljebb a tanulmányi osztályokon van egy vagy két személy, aki a levelező tagozatos hallgatók ügyeit intézi.) Ez a feladat az egyetemi szervezetben máshol nem jelenik meg, sem vezetői, sem végrehajtói, sem szervezeti egység-szinten. Valójában még addig sem jutottunk el, hogy e funkciók jelentőségét és hiányát felismernénk.

112 Lásd *A közép-európai országok felsőoktatásának jellemzői és teljesítménye* című tanulmányt.

3. A magyar felsőoktatásban az oktatók túlságosan le vannak terhelve ahhoz, hogy egyénre szabott, éretthallgató-barát képzési programokat, módszereket alkalmazzanak. Az oktatók a törvény által előírt maximális óraszámnál jóval többet tanítanak, az alsóbb oktatói szinteken (tanársegéd, adjunktus, főiskolai docens) gyakran 16-20 óra a heti tantermi óraterhelés, ráadásul egy-egy oktató akár tízféle tárgyat is oktat. A hallgatói létszám sok helyen rendkívül magas, az oktatók egyszerre többszáz hallgatót tanítanak. A kiváló oktatói teljesítményt a legtöbb intézményben sem erkölcsileg, sem anyagilag nem ismerik el; az oktatói karrierhez a kutatáson, a tudományos teljesítményen keresztül vezet az út (publikációk, hivatkozások). Ilyen körülmények között aligha realitás az az egyénre szabott, sajátos bánásmód, amelyben az éretthallgató-barát egyetemeken részesítik az oktatók az éretthallgatókat.

4. Az éretthallgatók között olyanok is vannak, akik az alapvető oktatási szolgáltatást sem veszik igénybe folyamatosan. Munkahelyi vagy családi elfoglaltságaik, közlekedési nehézségek miatt nem járnak rendszeresen órákra, a tanítási-tanulási folyamatban nem vállalnak aktív szerepet.¹¹³ Ez megnehezíti a hagyományostól eltérő módszerek (pl. projektmunka) alkalmazását. Ezek a hallgatók nem tudnak partnerek lenni a hallgató és az intézmény/oktató interakcióján, együttműködésén alapuló képzési formák megvalósításában.

5. A civil szféra – szakszervezetek, nonprofit, szakmai szervezetek – Magyarországon gyengébb, mint a komolyabb polgári tradíciókkal rendelkező országokban; a munkáltatók egy része nem ismerte fel a munkavállalók fejlesztésének jelentőségét, így a felsőoktatási intézményeknek nem könnyű partnereket találniuk mindahhoz, ami az éretthallgató-barát működéshez szükséges.

6. A legtöbb oktató számára ismeretlenek azok a módszerek, jó gyakorlatok, amelyeket az éretthallgatók esetében lehetne/kellene alkalmazni. A felsőoktatásban tanítók oktatásszakmai, azaz pedagógiai, andragógiai, pszichológiai, módszertani továbbképzése nem megoldott. Kizárólag az egyének felkészültségén, tehetségén, szemléletén múlik, hogy képessé válnak-e azoknak az oktatási módszereknek az alkalmazására, melyeket az éretthallgatók igényelnének.

¹¹³ Ugyanakkor ezzel ellentétes jelenséget is gyakran tapasztalnak az oktatók, nevezetesen: az éretthallgatók motiváltabbak és aktívabbak, mint a fiatalok.

Mindezeket a következő makroszintű intézkedések súlyosbítják.

1. Az emeltszintű érettségi feltételként való bevezetése.

Érinti ez azokat a felnőtteket, akik munka mellett, levelező tagozatra szeretnének jelentkezni a felsőoktatásba, és még a kétszintű érettségi bevezetése előtt jártak középiskolába. Ha valaki most 30-40 évesen akar belépni alapszakra, akkor először legalább egy tantárgyból emeltszintű érettségit kell tennie. Vajon mekkora annak az esélye, hogy ezt vállalni tudják egy olyan érettségi rendszerben, amely idegen számukra és a felkészítésben sem vettek részt?

2. A nyelvvizsga-kötelezettség bevezetése a mester szakon.

Egyet lehet érteni azzal, hogy a mester szakra való belépéshez követelményként előírjanak egy középfokú „C” típusú nyelvvizsgát. A probléma az, hogy 2013-ban a felvételi eljárás közben változtatták meg ezt a követelményt. Azoknak a felnőtteknek, akik a képzés megkezdésekor már betöltötték a 40. életévüket ma sem kell középfokú nyelvvizsga az oklevél megszerzéséhez. Ennek ellenére azok a 40 év felettiek, akik 2013-ban végeztek az alapszakon, már nem jelentkezhettek. Így nem tudják mesterszakon folytatni a tanulmányaikat csak akkor, ha középfokú nyelvvizsgát szereznek. Majd a 2013. 07. 05-én kihirdetett 2013. évi CXXIX. törvény az oktatás szabályozására vonatkozó egyes törvények módosításáról úgy rendelkezett, hogy a 40 év felettiek esetében csak 2016 szeptemberétől kell alkalmazni a nyelvvizsga követelményt. (Farkas 2013:309-310)

6. Szervezetfejlesztési modell az éretthallgató-barát működés érdekében

A következőkben egy olyan komplex intézményi programra teszünk javaslatot, melynek segítségével meghatározhatók az éretthallgatók igényei; felmérhető, hogy az adott intézmény mennyire felel meg ezeknek az igényeknek és megvalósítható egy olyan szervezetfejlesztési program, amely az éretthallgató-barát működés irányába mozdítja el az intézményt. A program lépései a következők.

1. Kritikus tényezők megállapítása

A program első lépése azoknak a tényezőknek a meghatározása, amelyeket az éretthallgatók a legfontosabbnak tartanak a felsőfokú tanulmányaikkal kapcsolatban. Ebben a fázisban a felsőoktatási intézmény azonosítja azokat az elvárásokat, amelyeket az éretthallgatók kritikusnak vélnek a tanulmányaik sikere szempontjából (prioritás-lista), illetve azokat az akadályokat,

amelyekkel az éretthallgatók a leginkább szembesülnek. A kritikus tényezők megállapítása után tudhatja csak az egyetem azt, hogy *mit* is mérjen majd az elégedettségi felmérésben. Ha ezt a lépést kihagyjuk, az elégedettségi felmérésbe a hallgatók számára irreleváns tényezőkre kérdezhetünk rá, miközben a hallgatóknak fontos kérdések kimaradhatnak.

A kritikus tényezők megállapításának módszere kérdőívezés lehet. Fontos, hogy a kérdőív nyílt kérdéseket is tartalmazzon és javasolt, hogy a kérdőíves felmérést fókuszcsoportos megkérdezés is kövesse a prioritás-lista mélyebb megértése érdekében. A prioritás-listát bizonyos időközönként frissíteni kell a felmérés megismétlésével, hiszen a körülmények, így a kritikus tényezők is változhatnak.

A kritikus tényezők elméletileg a nemzeti felsőoktatási rendszer szintjén is felmérhetők, én azonban az intézményi szintű felmérést javaslom, kari és tudományterületi bontásban. Úgy vélem, az éretthallgatók prioritásai eltérőek lehetnek a különböző földrajzi régiókban csakúgy, mint a különböző tudományterületeken. A felsőfokú tanulmányok akadályai és az elvárások az eltérő életszínvonallal összefüggésben mások lehetnek az ország fejlettebb és kevésbé fejlett részein, és a tanulmányok háttere (például a munkatapasztalat beépíthetősége, beszámíthatósága) más lehet egy filozófia szakos és egy gépészmérnök felnőtt hallgató esetében.

Az US Council for Adult and Experiential Learning és az American Productivity & Quality Center 2011-es országos felmérése szerint a kritikus tényezők az éretthallgatók körében a következők Amerikában:

1. Szolgáltatás: Az intézménynek az idő, tér és hagyományok jelentette korlátokat átlépve kell szolgáltatásokat nyújtania az éretthallgatók igényeinek megfelelően. (A fontosság középértéke 7 fokozatú skálán: 6.51.)
2. Élet- és karriercélok: A képzésnek összhangban kell lennie az éretthallgatók élet- és karriercéljaival, és az intézménynek segítenie kell a hallgatókat e célok elérésében. (A fontosság középértéke 7 fokozatú skálán: 6.39.)
3. Finanszírozás: Az intézménynek különböző fizetési opciókat kell biztosítania az éretthallgatók részére. (A fontosság középértéke 7 fokozatú skálán: 6.36.)
4. Oktatási-tanulási folyamat: Az oktatóknak különböző oktatási módszereket kell alkalmazniuk (tapasztalati és probléma-alapú

módszereket is) annak érdekében, hogy a tananyag hasznosítható tudást közvetítsen és képességeket fejlesszen. (A fontosság középértéke 7 fokozatú skálán: 6.35.)

5. Technológia: Az intézmény használja ki az IT biztosította korszerű lehetőségeket a hatékony információ-áramlás és az oktatási-tanulási folyamat segítése érdekében. (A fontosság középértéke 7 fokozatú skálán: 6.27.)

6. Átjárhatóság: Az intézmény különböző tanulási utakat alakítson ki úgy az egyes képzési programokba való belépésre, mint a tanulmányok különböző, az éretthallgatók céljaihoz igazodó befejezésére. (A fontosság középértéke 7 fokozatú skálán: 6.25.)

7. Támogatás: Az intézmény hozzon létre az éretthallgatók szakmai és személyes támogatására alkalmas rendszereket. (A fontosság középértéke 7 fokozatú skálán: 6.22.)

8. Értékelés: Az intézmény vegye figyelembe és értékelje az éretthallgatók munka- és élettapasztalatait. (A fontosság középértéke 7 fokozatú skálán: 6.06.) (CAEL 2011)

E szempontok közül néhány bizonyára ott lenne a magyar éretthallgatók prioritási listáján is, de jelentőségük és tartalmuk más lehet, és feltehetően egyéb elvárások is megjelennének.

2. Hallgatói elégedettség-felmérés

A program második lépése a hallgatói elégedettség felmérése. Ennek során az első lépésben összeállított prioritás-lista minden kritikus tényezőjét pontozzák az éretthallgatók annak alapján, hogy az intézmény mennyire felel meg az elvárásaiknak. A hallgatói elégedettség felmérése nem csak azért fontos, hogy az intézmény lássa, mennyire elégíti ki az éretthallgatók szükségleteit, hanem azért is, mert azt üzeni az éretthallgatóknak, hogy a véleményük fontos az egyetemnek.

A hallgatói elégedettség mérésének módszere a kérdőív lehet, de fontos, hogy a hallgatóknak legyen lehetőségük megjegyzéseket, indoklást fűzni az adott pontszámhoz. Az elégedettség-felmérést célszerű legalább két évente, de lehetőség szerint évente megismételni.

3. Teljesítmény-récek megállapítása

A harmadik lépés a teljesítmény-récek megállapítása, azaz azoknak a kritikus tényezőknek az azonosítása, amelyek tekintetében a hallgatók elégedetlenek az

intézménnyel. A teljesítmény-réseket úgy állapíthatjuk meg, hogy minden kritikus tényező esetében a prioritás-lista átlag-pontszámából kivonjuk az elégedettség felmérés átlag-pontszámát. Ahol a legnagyobb a különbség, ott a legnagyobb a probléma; hiszen egy fontosnak ítélt elvárásban jelentősen alulteljesít az intézmény.

4. Intézményi önértékelés

A következő lépés az intézményi önértékelés. Ez lehetővé teszi, hogy a hallgatók véleményét összevegyük az oktatók, dolgozók és intézményvezetők tapasztalataival. Meggyőződésem szerint a szervezetfejlesztési intézkedéseknek egyszerre kell alapulniuk a hallgatói véleményen és az intézményi önértékelésen a következő okok miatt:

- a hallgatók nincsenek tisztában minden olyan jogi, szakmai, pedagógiai és gazdasági szemponttal, feltétellel, előírással, amelyek meghatározzák az intézmény működését és az oktatási folyamatot, ezért bizonyos elvárásaik megalapozatlanok lehetnek,
- rendkívül fontos megtudni azt, hogy az oktatók és dolgozók milyen akadályokba ütköznek, amelyek gátolják őket, hogy hatékonyabban elégítsék ki az éretthallgatók igényeit. Ezeket hatékonyság-résekként is nevezhetjük.

Az intézményi önértékelés módszere a kérdőíves felmérés lehet. Fontos, hogy a kérdőív nyílt kérdéseket is tartalmazzon, és javasolt, hogy a kérdőíves felmérést fókuszcsoporthoz megkérdezés is kövesse a hatékonyság-rések mélyebb megértése érdekében. Az önértékelést bizonyos időközönként meg kell ismételni.

Az intézményi önértékelés nemcsak a hatékonyság-rések feltárása miatt fontos, hanem azért is, mert a dolgozókat motiválja, ha érzik, hogy az intézmény kíváncsi a véleményükre, a munkájuk során tapasztalt nehézségekre.

5. A beavatkozási területek meghatározása

A teljesítmény- és hatékonyság-rések meghatározása után ki kell jelölni azokat a problémás területeket, ahol a legsürgősebb a beavatkozás. Azokra a területekre kell koncentrálni, amelyek előtt vannak az éretthallgatók prioritás-listáján, ugyanakkor a megalapozott hallgatói elvárások nem teljesülnek, és/ vagy a dolgozók hatékony munkavégzése az intézményen belül elhárítható akadályokba ütközik.

6. A feladatok allokálása

A különböző ügyek a szervezet különböző szintjeit érintik: bizonyos problémákat csak intézményi szinten lehet megoldani, másokat kari vagy intézeti szinten; és olyanok is vannak, amelyek megoldása az egyén, az egyes dolgozók kezében van. Minden szintnek, egységnek és egyénnek magának kell kidolgoznia a változtatási javaslatát a hozzá allokált problémára (alulról felfelé történő kezdeményezés).

7. Szervezetfejlesztési terv

A következő lépésben az alulról jövő kezdeményezések relevanciáját és kivitelezhetőségét ellenőrizzük, majd fontossági/időrendi sorrendet állítunk fel. Ezt követően összeállítjuk az átfogó szervezetfejlesztési tervet. A folyamatot egy intézményi szintű felelősnek (pl. igazgatónak) kell koordinálnia, akinek megfelelő hatáskör és erőforrások állnak a rendelkezésére. A munkába célszerű bevonni az értehallgatókat, az oktatókat, dolgozókat és a meghatározó munkáltatókat is (közös munkacsoport).

8. A szervezetfejlesztés megvalósítása, értékelése és finomhangolása

Az utolsó lépés a szervezetfejlesztés megvalósítása a változás- és projektmenedzsment elveinek és eszköztárának alkalmazásával. A program eredményeit bizonyos idő elteltével – a hallgatói elégedettség felmérés és az intézményi önértékelés célzott megismétlésével – értékelni és elemezni kell attól függően, hogy azonnali hatású vagy hosszabb távon érvényesülő intézkedésekről van szó. Ennek alapján történhet meg a szervezetfejlesztésben érintett folyamatok, területek működésének finomhangolása.

A sikeres intézményfejlesztési program feltételei:

Ahhoz, hogy a fenti szervezetfejlesztési program sikeres legyen, több külső és belső feltételnek teljesülnie kell.

- A szervezetfejlesztési program sikeres megvalósításához kezdettől fogva világos kommunikációra van szükség, hogy a hallgatók és a dolgozók tudják és értsék a program céljait, várható eredményeit, és így azonosulni tudjanak vele.
- A dolgozók anyagi és szakmai motiválása ugyancsak fontos sikertényező, anélkül a program nagy valószínűséggel teljes vagy részlegesen kudarcra van ítélve. Ha a programhoz kapcsolódó

új kezdeményezések, szerepek és feladatok csak többletterhet jelentenek a résztvevőknek, fennáll a veszélye, hogy kibújnak alóla. Ezért a megfelelő anyagi és emberi erőforrások is elengedhetetlenek a program megvalósításához. Anyagi erőforrások szükségesek a dolgozók pluszmunkájának (pl. hosszabb nyitvatartási idő a hallgatói szolgáltató egységekben) javadalmazásához, az informatikai fejlesztésekhez, a továbbképzésekhez (pl. új oktatási módszerek elsajátítása), a munkáltatókkal való együttműködéshez. Emberi erőforrások szükségesek az új funkciókhoz és szerepekhez. Mint említettem, egy legalább középvezetői pozícióban lévő személy szükséges a szervezetfejlesztés és az éretthallgatókkal kapcsolatos tevékenységek irányítására.

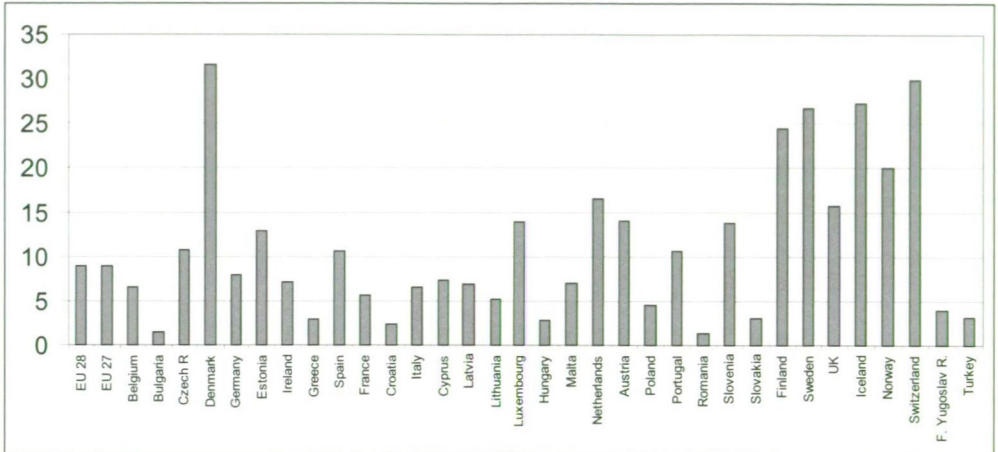
- A szervezetfejlesztési programot részvételi elven kell kidolgozni és megvalósítani, a lehető legtöbb szereplő bevonásával az intézményen belül és kívül.
- Ahhoz, hogy a magyar egyetemek felnőtthallgató-barát módon működjenek, nemzeti szintű programra, állami szerepvállalásra is szükség van. Az államnak kell biztosítania a szakmai és anyagi támogatást az egyes intézmények szervezetfejlesztési programjaihoz. A külföldi gyakorlat (például Egyesült Királyság) kiváló példa lehet: az állam által biztosított pénzügyi támogatásra az intézmények saját, de a nemzeti keret-koncepcióba illeszkedő szervezetfejlesztési programmal pályáznak, az eredményeket, tapasztalatokat, jó gyakorlatokat pedig megosztják egymással.

Összegzés

Az élethosszig tartó tanulás jelentőségét felismerve az EU az *Európa 2020* tervben azt a célt tűzte ki, hogy a felnőtt lakosság 15%-a legyen részt a tanulásban. 2012-ben ez az arány csak 9% volt, ráadásul a korábbi évekhez képest csökkent. Ezért is elengedhetetlen, hogy a felsőoktatás a korábbiaknál intenzívebben vegyen részt a felnőttek oktatásában. Az éretthallgatók aránya a diplomát szerzők körében 20% alatt van az EU átlagában, ehhez képest hazánk jól teljesít (26%). Ennek ellenére a tradicionális magyar egyetemeken nem valósulnak meg maradéktalanul azok a jellemzők, amelyek az éretthallgató-barát működés feltételeit jelentik. Ennek jól azonosítható, intézményen belüli és kívüli akadályai is vannak. Átgondolt szervezetfejlesztési programmal azonban elérhető, hogy egyetemeink fokozottabban elégítsék ki az éretthallgatók hagyományos korosztálytól eltérő speciális igényeit.

MELLÉKLET

3. ábra: A felnőttek részvétele az élethosszig tartó tanulásban (%) 2012



Forrás: Eurostat

FORRÁSOK

- CAEL (2000/a): Serving adult learners in higher education. Council for Adult and Experiential Learning, Chicago.
- CAEL (2000/b): Adult learners: The New Undergraduate Majority. Council for Adult and Experiential Learning, Chicago.
- CAEL (2006): Building Blocks for Building Skills: An Inventory of Adult Learning Models and Innovations. Council for Adult and Experiential Learning, Chicago.
- CAEL (2011): National Adult Learners' Satisfaction-Priorities Report. Council for Adult and Experiential Learning, Chicago.
- DBIS (2013): The Maturing of the MOOC. Department for Business Innovation and Skills, London.
- Engler Á. (2013): Felnőttek a felsőoktatás világában. In: Felnőttképzési Szemle 7/1. pp. 35-45.
- Ellis, D. (2012): Becoming a master student. Cengage Learning, Wadsworth.
- EUA (2008): European Universities' Charter on Lifelong Learning. EUA, Brüsszel.
- EUA (2011): Engaging in Lifelong Learning: Shaping Inclusive and Responsive University Strategies. EUA, Brüsszel.
- Eurostat (2013): Smarter, greener, more inclusive? EU, Luxemburg.
- Farkas É. (2013): A láthatatlan szakma. Tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről. typiArt Kiadó, Pécs.
- Kilgore, D., Rice, P. J. (2003): Meeting the Special Needs of Adult Students. Jossey-Bass, San Francisco.
- NCES (2011): Digest of Education Statistics 2010. National Center for Education Statistics, Washington.
- Smidt, H., Sursock, A. (2011): Engaging in Lifelong Learning. EUA, Brüsszel.
- Schuetze, H. G., Slowey, M. (2002): Participation and Exclusion. In: Higher Education Vol. 44, No. 3-4. pp. 309-327.
- Slowey, M., Schuetze, H. G. (2012): Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners. Routledge, New York.
- Sz. Molnár A. (2009): A tanuló felnőtt. In: Pedagógusképzés 7. évf. 2-3. szám, pp. 199-220.
- Taylor, R. (2001): Lifelong learning in higher education in Western Europe: myth or reality? In: Adult education and development, Vol. 56, pp. 127-146.
- Open University: www.open.org.ac.uk. Információk letöltve: 2014. március 27.
- Donau Egyetem: www.donau-uni.ac.at. Információk letöltve: 2014. szeptember 1.

NŐK A FELSZŐOKTATÁSBAN: FÉKEZŐERŐK ÉS AZ ÜVEGPLAFON-JELENSÉG

A felsőfokú képzésben való részvétel a történelem során évszázadokig a férfiak kiváltsága volt; ma azonban már a világ legtöbb országában és Magyarországon is több nő tanul az egyetemeken mint férfi. Az úgynevezett üveGPLafon jelenség azonban az oktatói és a kutatói életpályán és a tudományos döntéshozatalban is működik: az egyetemi és tudományos ranglétrán felfelé haladva a nők aránya folyamatosan csökken. A következőkben statisztikai adatok alapján elemzem a nők és a férfiak részvételét a felsőoktatásban, valamint arányukat az oktatói és a tudományos életpályán az Európai Unió országaiban és ezen belül hazánkban. Fókuszcsoporthoz vizsgálat alapján mutatom be, hogy az egyetemi oktatásban dolgozó nők mennyire tartják befogadónak a hazai akadémiai szférát.

1. Nők és férfiak a felsőfokú képzésben

Az első egyetemek a 13. században jöttek létre (Párizs, Bologna), de a nők számára a felsőfokú képzettség megszerzésének lehetősége csak 600 évvel később, a 19. század közepén nyílt meg. A világon először 1849-ben kapott nő diplomát New Yorkban; Európában pedig először Zürichben, Bernben és Genfben járhattak a nők – köztük közép-európaiak is – egyetemre. (KSH 2010)

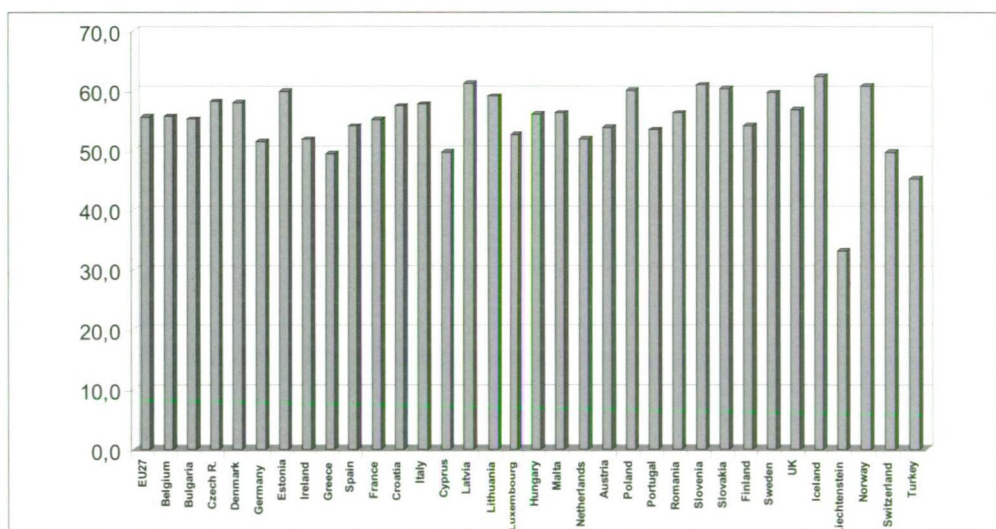
Magyarország 150 év késéssel követte az USA-t és Svájcot; először 1896-ban iratkozhattak be nők a budapesti egyetemre, miután Wlassics Gyula miniszter 1895-ben engedélyezte a nők egyetemi oktatásban való részvételét. Egyenlő esélyekről azonban nem beszélhetünk; a nők előtt csak három fakultás – a bölcsészettudományi, az orvosi és a gyógyszerész – nyílt meg. Ráadásul minden nőnek a minisztertől kellett engedélyt kérnie, hogy egyetemre járhatson. (Hain 2007) Így első női orvosunk, Hugonnay Vilma nem is Magyarországon, hanem Zürichben szerzett diplomát 1879-ben, de jó ideig itthon nem gyakorolhatta hivatását. Csak 1897-ben avatták Budapesten is orvosdoktorrá. Ekkor az első magyar nő – Chenut Emma – a Sorbonne-on már katedrát is kapott. (KSH 2010) Jellemző a kor szemléletére Kmety Károly függetlenségi párti képviselőnek, a budapesti egyetem tanárának 1907-es parlamenti felszólalása. Kmety vandalizmusnak tartotta azt, hogy a nők egyetemi tanulmányokat folytathatnak és kíváncsúnak vélte volna, ha megszüntetnék vagy jelentősen korlátoznák a nők felvételét. Kifejezte

aggályát az egyetemeken elszaporodó női hallgatókkal szemben is (a 6-ról 200-ra emelkedett létszámot tartotta túl magasnak). Kifejtette, hogy egy új női típus alakult ki, a „*női szörnyeteg*” alakja a régi magyar női típussal szemben. (Kéri 1996) 1825-ös megalakulása után a Magyar Tudományos Akadémiának először 1949-ben, azaz több mint száz év után lett női tagja: Andics Erzsébet történész. (Czeglédi 2011)

A szocializmus a korábbi korszaknál nagyobb lehetőséget teremtett a nők felsőfokú képzésére. Ettől kezdve a nők és a férfiak aránya elkezdett kiegyenlítődni a felsőoktatásban, és ez a tendencia a rendszerváltozás után is folytatódott. A nemek aránya 1992-ben fordult meg, ekkor már több nő szerzett diplomát. (Paksi 2006) A 2012/2013-as tanévben 338 467 hallgató tanult a hazai felsőoktatási intézményekben, ebből 184.651 (54,5%) nő.

Napjainkban az Európai Unió legtöbb országában (kivétel Írország, Ciprus, Törökország, Svájc, Lichtenstein) a női hallgatók száma meghaladja a férfiakét (1. ábra).

1. ábra: Női hallgatók aránya a felsőoktatásban (ISCED 5. szint), az Európai Unió országában 2011-ben, %



Forrás: Eurostat alapján saját szerkesztés

A női hallgatók aránya a világban az UNESCO előrejelzése szerint 2015-ben a következőképpen alakul.

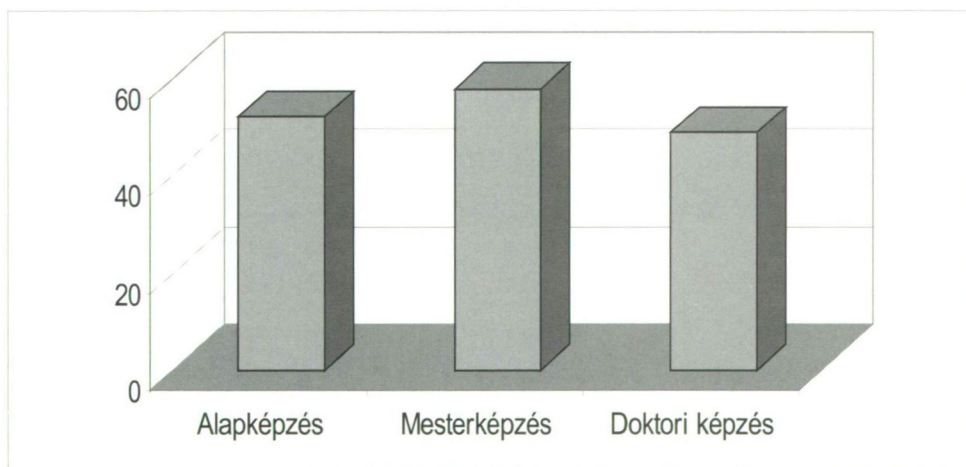
1. táblázat: Az UNESCO előrejelzése a női hallgatók arányára vonatkozóan

Terület	Női hallgatók aránya %
világ	53,6
Észak-Amerika	59,1
Ázsia és Óceánia	70,7
Európa	59,9
Arab államok	62,2
Latin-Amerika	58,0
Kelet-Ázsia	49,3
Nyugat-Ázsia	46,6
Kína	42,6
India	51,8
Afrika (szub-Szahara)	68,6
fejletlen országok	28,9

Forrás: González-Tirados 2012:196 alapján saját szerkesztés

Magyarországon az egyes képzési szinteken a nők és férfiak aránya jelenleg a következő (2. ábra). A 2012/13-as tanévben alapképzésen 216.454-en tanultak, ebből 112.859 nő (52,1%). Mesterképzésen 39.147 hallgató volt, ebből 22.637 nő (57,8%). Doktori képzésben 7.332-en vettek részt, ebből 3.578 nő (48,8%). (Oktatási Évkönyv 2012/13)

2. ábra: A magyar felsőoktatásban tanuló nők aránya (2012/2013-as tanév)

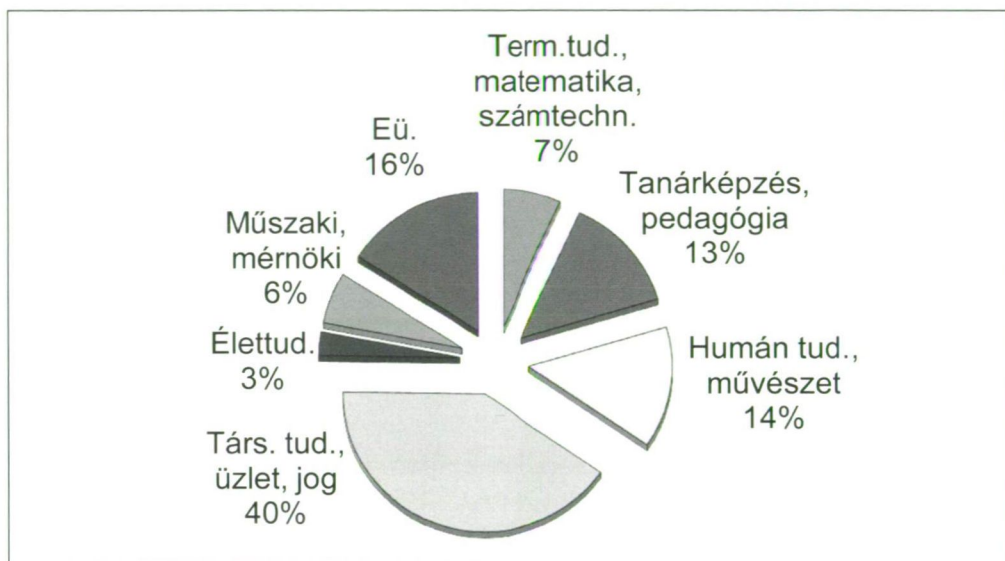


Forrás: Oktatási évkönyv 2012/13 alapján saját számítás és szerkesztés

Mint látható, a nők aránya a magasabb képzési szintet jelentő mesterképzésben haladja meg jelentősen a férfiakét; doktori képzésre azonban már kevesebb nő megy tovább.

Az egyes tudományterületek között jelentős különbségek vannak Európa egészében és hazánkban is (3. ábra).

3. ábra: A női hallgatók megoszlása az egyes képzési területek között (ISCED 5-6. szint) az EU27-ben 2010-ben



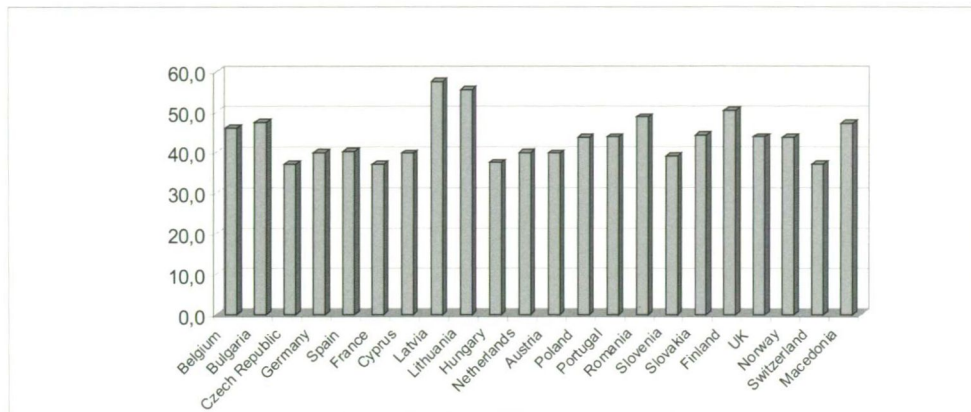
Forrás: Eurostat alapján saját szerkesztés

Az EU-ban a társadalomtudományi-jogi-üzleti területen tanul a nők 40%-a; az egészségügyi, a bölcsész-művészeti képzésben és a tanárképzésben 14-14-16% míg a természettudomány-matematika-számítástechnika, a mérnöki-ipari és az élettudományi képzésekben csak a nők 7-6-3%-a tanul. Azaz továbbra is élesen elkülönülnek a „női” és a „férfi” tudományterületek.

2. Nők és férfiak a felsőoktatási oktatói-kutatói pályán

Annak ellenére, hogy a nők nagyobb számban vannak jelen a felsőfokú képzésben, az egyetemi oktatók között az EU legtöbb országában jóval kevesebb a nő. Mindössze Lettországbán és Litvániában vannak többségben a női oktatók (4. ábra).

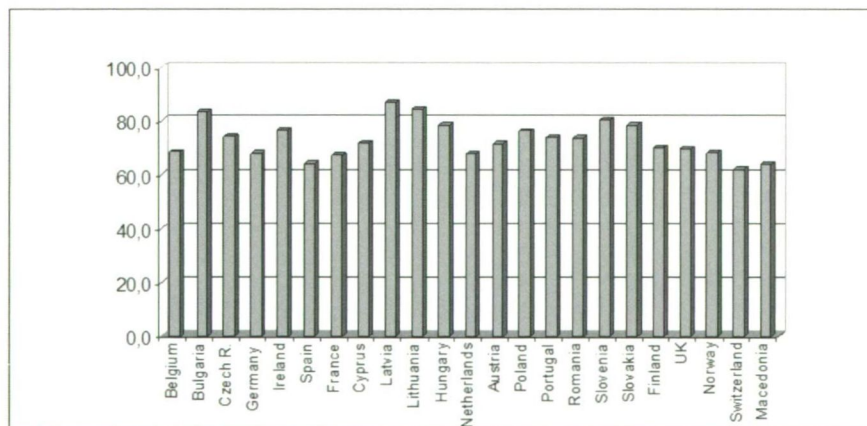
4. ábra: Női oktatók és akadémiai személyzet aránya a felsőoktatásban (ISCED 5-6. szint) az Európai Unió országaiban 2012-ben, %



Forrás: Eurostat alapján saját szerkesztés

Magyarországon a 2012/2013-as tanévben 20.555 főállású oktató dolgozott, akik közül 7.723 nő. (Oktatási évkönyv 2012/2013) Ez mindössze 37,5%-os arányt jelent. Azaz az egyetemet végzett nők közül kevesebben maradnak bent az egyetemeken oktatóként, kutatóként mint a férfiak közül. Ezzel szemben az alsó- és középfokú oktatásban tanítók nagyobb hányada nő. Az Európai Unió minden országában 60% feletti a nők aránya az ISCED 1-3. szinteken; néhány országban – Lettország, Litvánia – majdnem eléri a 90%-ot (5. ábra).

5. ábra: Női tanárok aránya a közoktatásban (ISCED 1-3. szint) az EU-ban 2012-ben, %



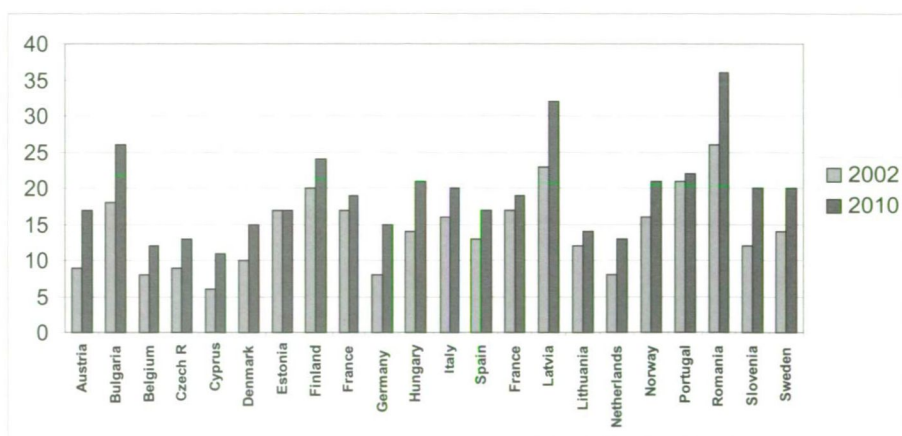
Forrás: Eurostat alapján saját szerkesztés

Magyarországon 78,4% a nők aránya a közoktatásban, vagyis a mérleg nyelve a felsőoktatásban billen egyértelműen a férfiak javára. Minél alacsonyabb presztízsű és minél kisebb jövedelemmel jár tehát egy oktatási feladat, annál nagyobb a nők aránya; a magasabb presztízsű és nagyobb jövedelemmel járó felsőoktatásban azonban már a férfiak foglalják el az álláshelyek nagyobb hányadát. Ezt a jelenséget nevezik üvegplafonnak, másképpen **vertikális szegregációnak**. Ez azt jelenti, hogy a nők csak egy bizonyos szintig jutnak el valamilyen szakmai vagy szervezeti hierarchiában.

A **horizontális szegregáció** azt jelenti, hogy a férfiak és a nők más-más pályán indulnak el; különböző szektorokban, területeken helyezkednek el. Ez bizonyos szakmák elnöiesedéséhez vezet. Az alacsonyabb presztízsű, rosszabbul fizetett szakmákra jellemző a nők túlsúlya. A horizontális szegregáció az egyes tudományterületek között is megfigyelhető. A 2003-as Enwise-jelentés Magyarországon megállapította, hogy a társadalomtudományokban magasabb, a mérnöki tudományokban alacsonyabb a női kutatók aránya. Vagyis azokon a területeken dolgoznak nagyobb arányban nők, ahol alacsonyabbak a fizetések és rosszabbak a munkafeltételek. A kompetitív, magas pénzügyi ráfordítással működő K+F rendszerekből a nőket kiszorítják és az életbenmaradásért küzdő rendszerek szívják fel őket. (Tornyai 2009)

A képet tovább árnyalja – a nők hátrányára –, hogy az oktatói pályán történő előmenetelben is egyértelműen megfigyelhető az üvegplafon: a nők „megrekednek” az alsóbb oktatói beosztásokban (6. ábra).

6. ábra: A nők aránya a professzorok között az Európai Unió országaiban, %



Forrás: Európai Bizottság 2012 alapján saját szerkesztés

A professzorok között (*Grade A*)¹¹⁴ a nők aránya egyetlen országban sem éri el a 40%-ot, de a legtöbb országban még a 25%-ot sem. Magyarországon a professzoroknak mindössze 21%-a nő. Igaz, a statisztikai adatok javuló tendenciát mutatnak: a nők aránya a legmagasabb oktatói szinten minden országban emelkedett 2002-2010 között. Szembetűnő a női professzorok viszonylag nagy hányada Romániában, Lettországon, Bulgáriában és Finnországban. Azaz a női professzorok aránya nem térség-specifikus; nem mondható el, hogy akár a fejlettebb nyugat- vagy észak-európai országokban, akár a volt szocialista országokban lennének kedvezőbb helyzetben a nők ebben a tekintetben. Néhány országban, például Cipruson, Ausztriában, Németországban 2002-2010 között közel duplájára emelkedett a női professzorok aránya. Érdekes lenne megvizsgálni, hogy ezekben az országokban esetlegesen milyen változások, szakpolitikai kezdeményezések állnak e kedvező tendencia mögött.

A két nem aránya a különböző oktatói-tudományos pozíciókban Magyarországon a következő (7. ábra).

7. ábra: Nemek aránya a felsőoktatásban az egyes oktatói beosztásokban és az akadémikusok között Magyarországon 2011-ben, %



Forrás: Riba 2011

114 Az EU-ban 4 oktatói kategóriába sorolják az egyetemi oktatókat; a legmagasabb kategória az A (professzorok), a legalacsonyabb a D (tanársegéd).

Mint látható, a legalsó szinten (főiskolai tanársegéd) több nő dolgozik, azonban a következő szinten (egyetemi tanársegéd illetve főiskolai adjunktus) már több férfit találunk. A harmadik szintet (egyetemi docens illetve főiskolai tanár) már közel kétszer annyi férfi, mint nő éri el. A legfelső, egyetemi tanári szinten már csak alig több mint 10% a nő. Az akadémikusok között pedig csupán 9% a nők aránya (részletesebben lásd később).

Kitekintés: A nők helyzete az amerikai akadémiai szférában

A férfiak dominanciája az amerikai felsőoktatásban is jellemző. A Harvard jogi karára például 1950-ig nem vettek fel nőt; és 1970-ig nem volt egyetlen nő sem határozatlan idejű oktatói állásban (*tenure*). Általánosan jellemző az amerikai felsőoktatásra, hogy a határozatlan idejű oktatói álláshoz vezető egyetemi karrier első, legalacsonyabb beosztásába kisebb valószínűséggel vesznek fel nőket. Határozatlan idejű oktatói szerződést is kisebb valószínűséggel kapnak, és jóval nehezebben jutnak professzori kinevezéshez (*full professorship*), a fizetésük pedig alacsonyabb.¹¹⁵ A határozatlan idejű szerződéshez nem vezető, alacsonyabb fizetéssel járó pozíciókban ugyanakkor a nők aránya magasabb. Jellemző az is, hogy az egyedülálló, gyermektelen nők nagyobb vagy azonos eséllyel kerülnek kezdő oktatói állásba mint a férfiak, és ugyanez igaz a tudományos előmenetelükre is.¹¹⁶

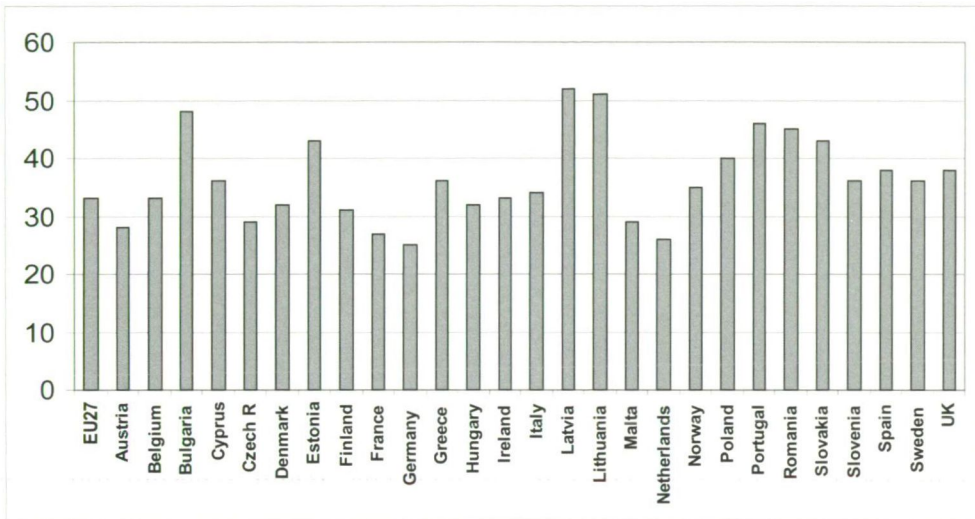
Különbség van az egyes intézménytípusok között is. Míg a közösségi főiskolákon közel azonos a két nem létszáma az oktatói gárdában, addig a kutatóegyetemeken 20%-nál kisebb a nők aránya. Az MIT-n például a határozatlan idejű oktatói állásoknak csak 7%-át töltik be nők. Miközben például a matematika doktori fokozatot szerzők 1/3-a nő, a vezető egyetemeken a női matematika professzorok aránya csak 4,6%. A tanszékvezetői pozíciókat minden tudományterületen nagyobb arányban töltik be férfiak; de a humán területeken és a társadalomtudományokban kisebb a különbség a két nem között. (Kahn 2012, Robbins 2006)

115 A jövedelem-egyenlőtlenségekről az amerikai akadémiai szférában részletesen lásd például Toutkoushian et al. (2007).

116 A családi állapot és az oktatói előmenetel összefüggéseiről az amerikai akadémiai szférában részletesen lásd például Wolfinger, Mason (2008).

A kutatók között is alacsony a nők aránya az EU-ban (8. ábra).

8. ábra: Nők aránya a kutatók között
az EU országokban 2009-ben, %



Forrás: Európai Bizottság 2012 alapján saját szerkesztés

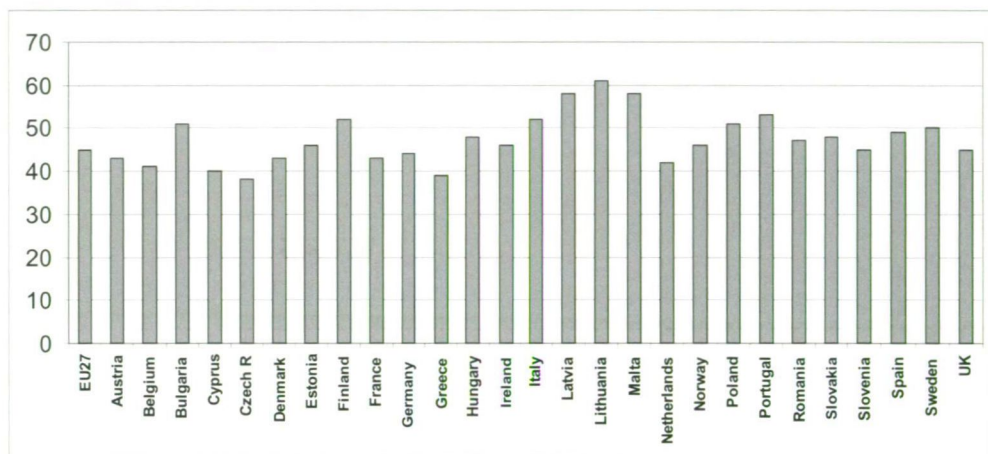
Mindössze két országban, Lettorszában és Litvániában dolgozik több női kutató. A legtöbb országban csupán 20-40%-ot tesz ki az arányuk; Magyarországon 32%-ot, ezzel ebben a mutatóban is a középmezőnyhöz tartozunk. A női kutatók arányában szintén nem látható jelentős különbség Európa egyes térségei között.

Fontos tény, hogy a doktori képzést elvégzők körében körülbelül 10%-kal nagyobb a nők aránya mint a kutatók körében. 12 országban több nő szerez doktori fokozatot mint férfi, és számos országban, így Magyarországon is (48%) közel azonosan teljesítenek. Ezzel hazánk a felső harmadban foglal helyet. Ebben a mutatóban is élen jár Litvánia és Lettország (9. ábra).

A statisztikai adatokból az is kiderül, hogy a doktori képzést elvégzők éves összetett növekedési üteme a nők esetében majd' minden országban meghaladta a férfiakét 2004-2009 között (11. ábra a Mellékletben). Finnországban a doktori képzést elvégző nők számának növekedési üteme több mint 10%-kal haladta meg a férfiakét, és Németországban is hasonló a különbség. Svédországban a férfiak esetében csökkent, a nők esetében nőtt;

Ausztriában, Lengyelországban és Spanyolországban pedig a férfiak esetében csökkent, a nők esetében nem változott a növekedési ütem. Az EU27-ben a nők esetében 5%, a férfiak esetében 3%, Magyarországon a nők esetében 12%, a férfiak esetében 7% a doktori képzést elvégzők növekedési üteme, ezzel a nők tekintetében a felső harmadba tartozunk.

9. ábra: Nők aránya a doktori képzést végzettek körében (ISCED 6. szint)
az Európai Unió országaiban 2009-ben, %

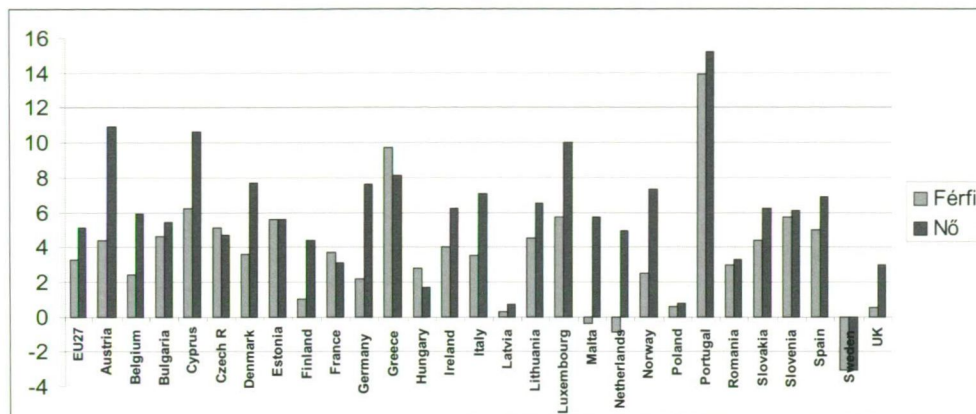


Forrás: Európai Bizottság 2012 alapján saját szerkesztés

A fentieket azonban nem minden országban tükrözi a női és férfi kutatók számának növekedési üteme. Míg például Ausztriában, Dániában, Norvégiában, Németországban, Olaszországban, Belgiumban, Finnországban, az Egyesült Királyságban és Hollandiában a női kutatói létszám éves összetett növekedése 2002-2009 között több mint kétszerese volt a férfiakénak és az EU27-ben is erőteljesebben nőtt a női kutatók száma, addig Magyarországon az arány éppen fordított (10. ábra).

Ebben a mutatóban különbség rajzolódik ki Európa térségei között. Abban az öt országból álló csoportban, melyben a férfi kutatók számának növekedési üteme meghaladta a nőkét három volt szocialista ország is található: Magyarország, Csehország és Észtország. Ezzel szemben abba a csoportba, melyben a női kutatók számának növekedési üteme jelentősen (közel vagy több mint kétszeresen) meghaladja a férfiakét szinte kizárólag nyugat- és észak-európai államok tartoznak.

10. ábra: A kutatói létszám éves összetett növekedési üteme az Európai Unió országaiban, %



Forrás: Európai Bizottság 2012 alapján saját szerkesztés

Ha megvizsgáljuk azt, hogy a férfi és a női kutatók jellemzően mely kutatóhely-típusban dolgoznak, megállapíthatjuk, hogy a nők jóval kisebb hányada van állásban az üzleti szektor kutatóhelyein (az EU27-ben és Magyarországon is 20%) és jóval nagyobb hányada a felsőoktatási kutatóhelyeken (az EU27 65%, Magyarország 60%). A férfiaknál ez az arány kiegyensúlyozottabb. Az üzleti kutatóhelyen az EU27-ben 40%, Magyarországon 35%, a felsőoktatásban az EU27-ben 45%, Magyarországon 50% (12. ábra a Mellékletben). Ennek megfelelően a felsőoktatási kutatóhelyeken az EU27-ben 40% a nők aránya, Magyarországon 36%; az üzleti kutatóhelyeken az EU27-ben 19%, Magyarországon 21%. A kutatók fennmaradó hányada a kormányzati szektorban dolgozik. (Európai Bizottság 2012)

2.4. Fékek és akadályok

A nemzetközi szakirodalom a „*halmozott hátrány*” (*cummulative disadvantage*) kifejezéssel jelöli azt a jelenséget, hogy a nők élete során folyamatosan jelentkező és sok esetben nehezen mérhető kisebb hátrányok az idő előrehaladtával kumulálódnak, gátolva vagy megakadályozva a tudományos karriert.¹¹⁷ Heward ezt így írja le: „Vannak olyan egész életen át

¹¹⁷ A téma alapos feldolgozása az amerikai Aisenberg és Harrington (1988) monográfiája, valamint az angol Malina és Maslin-Prothero (1998) tanulmányköte.

tartó folyamatok, amelyek miatt a vertikálisan és horizontálisan is szegmentált munkaerőpiacon a nők hátránya felhalmozódik.” (Heward 1994:257) Tripp-Knowles (1994) ezeket a hátrányokat négy kategóriába sorolja:

- a rendszerből adódó hátrányok: a társadalmi szerepekből és sztereotípiákból adódó negatív diszkrimináció, ami különösen jellemző a tudományos életben;
- intézményi korlátok az olyan intézményekben és intézményrendszerekben mint az oktatás, a tudomány, a munkahely vagy a család;
- interperszonális hátrányok, vagyis az elfogultság és előítélet, amit a nők az interakcióikban tapasztalnak;
- személyes hátrányok, amelyeket a környezet erkölcsi rendje és lelki egészsége okán tapasztalnak az egyének.

A továbbiakban nemzetközi és hazai felmérések, valamint saját kutatás – kiscsoportos interjú – alapján mutatom be azokat a fékezőerőket, amelyek a nőket a tudományos pályán akadályozzák. A kiscsoportos interjú keretében négy, az ötvenes éveiben járó egyetemi oktatóval beszélgettem, akik a természettudomány, a bölcsészettudomány, az egészségtudomány és a jogtudomány területén dolgoznak. Közülük kettő egyetemi tanár, egy főiskolai tanár, egy főiskolai docens.

2.4.1. Családi szerepek

A témában lefolytatott kutatások egyértelműen igazolják, hogy a nők hagyományos családi szerepei jelentik a legfontosabb akadályt a tudományos előmenetelben (lásd például Heward 1996). A gyermeknevelési feladatok ellátása a karrier későbbi kezdésével és/vagy megszakításával, a ranglétrán való lassúbb haladással jár – ezeket pedig a férfiak nem szívesen kockáztatják. A férfiak az akadémiai csúcsot 45-49 éves korukban érik el, a nők 5 évvel később. (Ledwith, Manfredi 2000)

A hazai kutatások ugyancsak azt mutatják, hogy a tradicionális munkamegosztás gyakorlata az egyik legerősebb korlátozó tényező a nők előmenetelében. A család, háztartás, gyermeknevelés, gondozás feladatai elsősorban a nőket terhelik. Ez egy bizonyos életkorban határozott hátrányt jelent, de a későbbiekben is korlátozza esélyeiket a szakmai, tudományos előrehaladásban. (Pongrácz 2001, Kissné 2002 p. 342, Koncz 2005, Paksi 2007)

A kiscsoportos interjú során is a családban betöltött szerep volt az üvegplafon-jelenségre adott legelső magyarázat.

„A gyereket mindenképpen a nőnek kell megszülnie, és akármennyire támogató a partnere, van olyan feladat, amit a nő nem tud másnak leadni. A gyerek bizonyos életkoráig az anya nélkülözhetetlen, és ez egy időre kiveszi a nőt a tudományból. Néhány év mindenképpen kiesik, és a mai felgyorsult világban ezt a néhány évet nem biztos, hogy be tudja hozni.”

„Van egy olyan periódus, amikor a család az első. Ez az idő nem hatékony a tudományos karrier szempontjából. Akkor lehet jól haladni, amikor a gyerekek már nagyobbak.”

„A családot és a hivatást tényleg nehéz összeegyeztetni, mert a nők számára fontos, hogy a gyerek megkapjon mindent.”

Az egyik interjú-alany elmondta, kifejezetten azért döntött úgy, hogy nem alapít családot, nem vállal gyereket, mert tudta, hogy a tudományos karrier mellett ezek a dolgok nem férnének bele az életébe.

Egy másik interjú-alany viszont úgy érzi, tökéletesen össze tudta egyeztetni a gyereknevelést és a tudományos tevékenységet.

„Az én karrieremben nem okozott döccenőt a két gyerek, pedig bölcsibe nem jártak, az apa pedig egy idő után kilépett az életünkből, így egyáltalán nem tudott segíteni. Úgy érzem, megtaláltam az arany középutat. A karrierem is halad és a gyerekeim sem szenvedtek hiányt semmiben. Megkaptak mindent, különórákra hordtam őket, sütöttem, főztem. Mindig pontosan beosztottam a napomat és igyekeztem nagyon hatékonyan csinálni mindent. Úgy tudtam előre haladni, ahogy elterveztem.”

A gyermeknevelésre mint természetes és szívesen vállalt feladatra tekintenek azok az interjú-alanyaim is, akik úgy érzik, visszafogta a karrierjüket a család. Azt mondják, megérte emiatt szüneteltetni vagy lassítani a tudományos előremenetelt.

„A nők mentalitása is oka lehet az üvegplafonnak: nagyon sok nő azt mondja, hogy ő el szeretne jutni a középszintig, de nem az az élete vágya, hogy nagydoktor legyen. A férfiak céltudatosabbak, becsvágyóbbak és jobban törekszenek arra, hogy a nevük elé odabiggyeszthessék a DSc-t.”

Ezt mutatják az átfogó hazai kutatások is. A Czeglédi-Borsos szerzőpáros 10, magyar egyetemeken magas pozícióban lévő nővel beszélt. Az általuk megkérdezettek többsége is természetesnek veszi a hagyományos szereposztást, miszerint főként a nő feladata a gyermeknevelés. (Czeglédi, Borsos 2012)

A partner szerepe azonban már más megítélés alá esik interjú-alanyaim körében. Hárman mentek férjhez a pályájuk kezdetén, mindhárman elváltak¹¹⁸, és ebben minden esetben közrejátszott az, hogy a partnerük nem támogatta szakmai ambícióikat.

„A házasságom arra ment rá, hogy a férjem nem támogatott, hanem visszahúzott.”

„Ha én benne maradok a házasságomban, akkor egészen biztosan nem tartanék itt, ahol tartok. Nem bánta, hogy haladok előre, csak éppen legyen otthon is minden rendben.”

Aki pedig nem ment férjhez a pályája kezdetén, így indokol:

„Én pont azért nem mentem férjhez, mert úgy gondoltam, hogy nem lesz olyan férfi, aki el tudja viselni, hogy 8 órán keresztül ülök a kutatóhelyemen, és utána még éjszaka is dolgozok. Vagy, hogy a vezetői pozícióból őrjöngve megyek haza, és nem lehet velem kommunikálni. Később találtam olyan párt, aki ugyanazt csinálja mint én, és nemcsak elviseli, hanem támogatja is. De nem biztos, hogy mindenki tud ilyet találni.”

A férfiak és a nők családon belül is egyenlőtlen karrier-esélyeit mutatják a hazai kutatások is. „A nők, bár elérnek bizonyos kezdeti sikereket, családot alapítva alárendelik magukat a családfenntartó férj szakmai ambícióinak. Tipikusnak tekinthető, hogy két ambiciózus fiatal házasságában a nő rendeli alá szakmai előrehaladását a férjének. Ez a szereposztás egyszerre bizonyítja a hagyomány igazságát (ti. hogy a férj a családfenntartó, neki kell többet keresni), és teremti újjá a tradicionális munkamegosztást. A magyar tudományos közéletben üdítő kivételként tartunk számon néhány olyan párt, akik a szakmában is egyenjogú partnerként dolgoznak együtt.” (Kissné 2002:344)

Interjú-alanyaim egyike azért nem indult el egy felsővezetői pozícióért, mert abban az esetben férjének – összeférhetetlenség miatt – le kellett volna mondania középvezetői beosztásáról.

„Meg sem fordult a fejemben, hogy olyan pozíciót vállaljak, ami miatt a férjemnek hátrébb kellene lépnie.”

A Czeglédi-Borsos szerzőpáros által megkérdezett egyik alany is arról számolt be, hogy amikor férjével döntési helyzetbe kerültek, hogy melyikük fogadja

118 Figyelemre méltó, hogy a Czeglédi-Borsos szerzőpáros által megkérdezett 10 nő közül heten elváltak az első férjüktől.

el a vezetői kinevezést, számára egyértelmű volt, hogy neki kell háttérbe húzódnia. (Czeglédi, Borsos 2012)

Interjú-alanyaaim a tágabb család (szülők, testvérek) szerepét is meghatározónak tartják.

„Az én nagyobb családom a mai napig nem gondolja úgy, hogy az én életutam normális. Nagyon szeretnek, de nem értenek meg.”

„Látok olyan fiatal kolléganőt, aki nagyon tehetséges, de tudom, hogy nem fog előrébb jutni, mert a családja nem támogatja, hanem akadályozza.”

Hasonló eredményekhez vezetett az a kutatás is, melynek keretében a Debreceni Egyetem 10 doktoranduszával készítették életút-interjút. A legtöbb doktorjelölt életében a klasszikus anyaszerep, a tradicionális családösszetartó feladat prioritása jelenik meg. A doktoranduszok közül többen említették, hogy háttérbe szorítanák a tudományos pályafutásukat a gyermek és a család előnyére, s a párjuk boldogulásának javára. „Gyerekért meg családért mindent feláldoznék, a doktoritól kezdve mindent. Azt is tudom, hogyha (...) választanom kéne aközött, hogy inkább a párom pályája fusson, és inkább azt segítsen, vagy az enyém fusson, egyértelműen azt mondanám, hogy az övé. Mert sokkal nagyobb kaliber, mint én.” Kiderült, hogy a doktorjelöltek környezete – különösen a hagyományos nemi szerepfelfogású szülők, esetleg partner – inkább a tradicionális szerepek betöltését várják a képzésben résztvevőktől. „A férjem egy ideáltipikus anyaszerepben szeretne látni, és ezt mondta is. Szóval ő nem egy karrierista nőt szeretne, aki sikereket ér el, hanem inkább egy olyat, aki jó feleség és jó anya. És akkor főleg azt gondoltam, hogy ebbe a Ph.D., az végképp nem fér bele.” (Tornyai 2009/a:5-6)

2.4.2. Diszkrimináció

A korábban bemutatott statisztikai adatokkal kapcsolatban – nevezetesen, hogy az egyetemet elvégző nők közül jóval kevesebben kerülnek egyetemi oktatói vagy kutató pályára – felmerül a kérdés, mennyiben oka ennek a nőkkel szembeni negatív diszkrimináció az egyetemeken.

Moss-Racusin és szerzőtársai azt vizsgálták, hogy az egyetemi oktatók egyenlően ítélik-e meg a női és férfi jelentkezőket egy laboratóriumi állásra. Kutatóegyetemi oktatókkal bíráltatták el ugyanannak a hallgatónak a fiktív jelentkezését, hol férfi, hol női nevet adva a jelentkezőnek. A „férfi” hallgató jelentkezését bírálók jelentősen kompetensebbnek

ítélték a jelöltet és jóval többen javasolták a felvételét a laboratóriumba, mint a „női” hallgató jelentkezését bírálók, és jóval magasabb fizetést javasoltak neki, valamint többen vállalták a mentorálását is. Érdekes, hogy a fentiekben semmilyen különbség nem mutatkozott a férfi és a női bírálók között. (Moss-Racusin et al. 2012) Mindez arra utal, hogy a nők bekerülési esélyeit az egyetemi oktatói és kutatói álláshelyekre a negatív diszkrimináció is csökkentheti.

Interjú-alanyaim a pályájuk kezdetén nem tapasztaltak negatív diszkriminációt. Sőt van, aki éppen az ellenkezőjét élte át.

„Nekem pozitív tapasztalataim vannak, inkább nyitottságot és érdeklődést éreztem, nem hátrányos megkülönböztetést.”

Egyikük azonban érdekes élményt elevenített fel.

„A tanszékvezető kifejezetten nőgyűlölő volt. Olyannyira, hogy az előadásokon meg is kérdezte: 'a kislányok is értik?'. Én voltam az első és egyetlen nő, aki bekerült a tanszékre. Csodálkoztak is a kollégák, hogy 'te jó ég, felvett egy nőt?!'.”

Pályájuk során azonban hárman is tapasztaltak bizonyos hátrányos megkülönböztetést.

„Kökeményen volt ilyen. Volt például egy külföldi ösztöndíj-lehetőség, és a főnök azt mondta, hogy a férfi kolléga mehet egy évre, én pedig 3 napra, mert 'neked jobb, ha itthon maradsz'.”

Mindannyian egybehangzóan állítják, hogy a tudományterületről és a kutatási témától is függ, mennyire jelent akadályt az, hogy valaki nő.

„Az sem mindegy, hogy milyen tudományterületen tehetséges a nő, mert társadalomtudományban könnyebben haladhat előre, mint a természettudományi területen.”

„Az egészségügyi tudományterületen korlátozott az előrehaladás, mert van egy olyan plafon, amit egy nő nem fog tudni átlépni, mert nehezen tud abból a hierarchiából kitörni, ami meghatározza az előrehaladást. Nagyon sok év kell ahhoz, hogy ez megváltozzon. Ha viszont valaki olyan tudományterületet választ, ami el van nőiesedve, akkor nem kell megküzdenie a férfiakkal, könnyebben haladhat előre.”

„Nagyon sokat számít a választott kutatási téma. Én olyan témát kutatok, amelyet Magyarországon férfi nem kutat, és így elfogadnak.”

„Én is olyan kutatási témát választottam, ami nem mainstream és a férfiakat nem érdekelte.”

Pozitív diszkriminációt soha nem tapasztaltak, a karrierjükben semmilyen előnyük nem származott abból, hogy nők.

A nyugat-európai és amerikai kutatások a nemi diszkrimináció számos megnyilvánulását rögzítik az egyetemeken.¹¹⁹ A nők kívülállónak érzik magukat a férfias terepen; szexuális zaklatásnak vannak kitéve; jelentéktelen bizottságokba delegálják őket; a közvetlen feletteseik különböző módszerekkel akadályozzák őket (gyengereferenciát adnak róluk, előléptetésre alkalmatlannak ítélik meg őket). Tudósként nem veszik őket komolyan, ha pedig gyerekük van, akkor azt gondolják róluk, hogy nem érdekli őket a karrierjük. Az üléseket nem családbarát időpontokra szervezik, és ezeket zárt, férfias kultúra, „futball-csevegés” jellemzi. (Ledwith, Manfredi 2000) A szakirodalom ezt a jelenséget *fagyos légkörnek* (*chilly climate*) is nevezi. Azokon a tudományterületeken, ahol nagyon kevés nő dolgozik, látszat- vagy *dísztudósként* (*token women*) tekintenek rájuk, amit pedig ezek a nők átélnek, *Hamupipőke-komplexusnak*, *imposztor-élménynek* nevezik. (Tripp-Knowles 1995)

Hasonló eredményt mutatnak a magyarországi kutatások is. „A tudományban még mindig nem igazán megszokott az eredményes nő. Ha sikereket ér el, azonnal gyanús lesz (nem ritkán a nők körében is). Ezzel (is) magyarázható, hogy a nőktől gyakran többet követelnek ugyanazon tudományos címért, hogy a gyanú árnyékát is elkerüljék az érintettek. Több, a tudományos pályán imponáló eredményeket felmutató nő nyilatkozta egybehangzóan, hogy többet kellett teljesíteniük, mint férfi kollégáiknak.” (Kissné 2002:343) A Czeglédi-Borsos szerzőpáros által megkérdezett 10 nő közül kilenc számolt be hátrányos megkülönböztetésről. A legtöbben azt emelték ki, hogy egy nőnek véleményük szerint kétszer-háromszor annyit kell teljesítenie, mint egy férfinak, hogy eljusson ugyanabba a pozícióba, vagy ugyanolyan megbecsült, elismert legyen. Volt, aki arról számolt be, hogy bizonyos tudományos konferenciákon késleltetve kapott szót, vagy arról, hogy mindenkit titulusa szerint szólítottak meg, kivéve őt, mert őt a keresztnévén, azt is becézett formában. (Czeglédi, Borsos 2012)

A kutatások azonban egy olyan jelenséget is leírnak, amely árnyalja a képet. Brooks (1997) húsz angol egyetemen végzett felmérést és arra az eredményre

119 Az alábbiakban csak néhány kutatási eredményt és jelenséget említek e témában. A további vonatkozó kutatási eredményeket és rendkívül gazdag irodalmat részletesen bemutatja például Tripp-Knowles (1995) vagy Gerdes (2006).

jutott, hogy ha egy nőnek sikerült áttörnie az üvegplafont és magasabb tudományos pozícióba került, akkor már egyértelmű támogatást tapasztal és ösztönzést a továbblépésre. (Ledwith, Manfredi 2000) Véleményem szerint ez a jelenség Magyarországon is megfigyelhető.

A nők a vezetők részéről is tapasztalnak hátrányos megkülönböztetést. A nemzetközi kutatások azt mutatják, hogy az egyetemeken a vezetési stílus macsó, agresszív, versenyző és felülről lefelé irányuló. A nőknek is így kell viselkedniük, ha ki akarják vívni a tiszteletet (Walton 1997). Ramazanoglu több olyan általános, maszkulin vezetési gyakorlatot azonosít, amelyet a női oktatók irányításakor alkalmaznak: szarkazmus, megemelt hangerő, viccek, burkolt inzultálás, atyáskodó lesajnálás (Ramazanoglu 1987). Duke hasonló technikákat ír le, az egyetemi kultúrát pedig *monostorszerűnek* nevezi. (Duke 1997)

Interjú-alanyaimnak is meg kell küzdeniük a férfias vezetési kultúrával. Hárman is arról számoltak be, hogy vezetőként kezdeti ellenállást tapasztaltak a férfi vezetők részéről.

„Folyamatosan érzem, hogy a férfi felsővezető teljesen másképp beszél egy férfi középvezetővel, mint egy nővel. Úgy gondolja, hogy a nőt könnyű megvezetni. Néha fel sem tételezi, hogy én is felfogom azt, amit mond. Úgy gondolja, hogy neki, mint férfinak több esze van, és amikor kiderül, hogy nem sikerül engem megvezetni, akkor először meglepődik aztán megsértődik.”

„Amikor vezető lettem, az elején tapasztaltam, hogy a férfi vezetők 'kószolgattak', de utána ez elmúlt. Különösen akkor, amikor határozottan léptem fel valamilyen ügyben.”

„Amikor vezető lettem, én is éreztem, hogy a férfi vezetők egy kicsit semmibe vettek, de amikor nem bólogat az ember mindenre, akkor elkezdik tisztelni. Nőként nehéz keresztülverekedni magunkat ezen a kezdeti szakaszon.”

Ugyanakkor a nőkkel sem jobb a tapasztalatuk.

„A női felsővezetőkkel sokkal rosszabbak a tapasztalataim, mint a férfiakkal.”

„Női beosztottak részéről nagyon sokszor tapasztalom, hogy férfi vezető jobban elfogadnának. Ez a társadalom beállítottsága miatt van így, ez egy beidegződés. Az ostobább nők egy része úgy gondolja, hogy a női vezető hisztis, elfogult, hogy egy férfi megbízhatóbb.”

„Ez nálunk is így van. A nők féltékenyebbek egymásra, sokkal nagyobb ellentétet feszülnek közöttük. A női mivoltukból adódó rossz tulajdonságok

jönnek elő. A férfiak jobban vissza tudják fogni magukat, óvatosabbak. A nők egy kanál vízben megfojtanak egymást, és a hallgatók előtt vívják a csatáikat, minden rosszat elmondanak a női kollégáikról.”

2.4.3. Üvegplafon a tudományos döntéshozatalban

Az üvegplafon-jelenség nem csak abban nyilvánul meg, hogy a nők aránya alacsony a magasabb tudományos beosztásokban, hanem abban is, hogy a súlyuknál jóval kisebb szerepet kapnak a tudományos vezető testületekben. A Magyar Tudományos Akadémia testületeiben is rendkívül alacsony a nők aránya. Ennek egyik oka természetesen az, hogy az akadémikusok döntő többsége férfi. Az MTA rendes tagjai között 285 a férfi és 18 (6%) a nő; a levelező tagok között 57 a férfi és 7 (12%) a nő. Az üvegplafon jelenség tehát az akadémiai tagságon belül is megfigyelhető. Az egyes testületekben és bizottságokban azonban még ezt sem éri el a nők aránya. Bár az MTA választott vezetői között van egy nő – 5 férfi mellett –, az MTA mind a 11 tudományos osztályát férfi vezeti. Az elnökség közgyűlés által választott akadémikus tagjai mindhárman férfiak, miképpen mindhárom nem akadémikus közgyűlési képviselő és az AKVT közgyűlés által választott mindhárom tag is. A 6 tanácskozási jogú tag és a területi bizottságok képviselője szintén férfi.

Összességében elmondható tehát, hogy a női tudósokat a Magyar Tudományos Akadémián az egyetlen választott női vezető jeleníti meg. (MTA honlap alapján saját összeállítás, 2012-es állapot)

Interjú-alanyaim erről így vélekednek:

„Ez leképezi a társadalmunkat. Igaz, hogy egyébként is kevés a nő a tudomány magasabb szintjein, de döntéshozói pozícióban még ennél is kevesebb, tehát tovább romlik az arány. Lássuk be, még mindig nagyon tradicionális a társadalom szemlélete ezen a területen, és az Akadémia ezt még erőteljesebben visszatükrözi.”

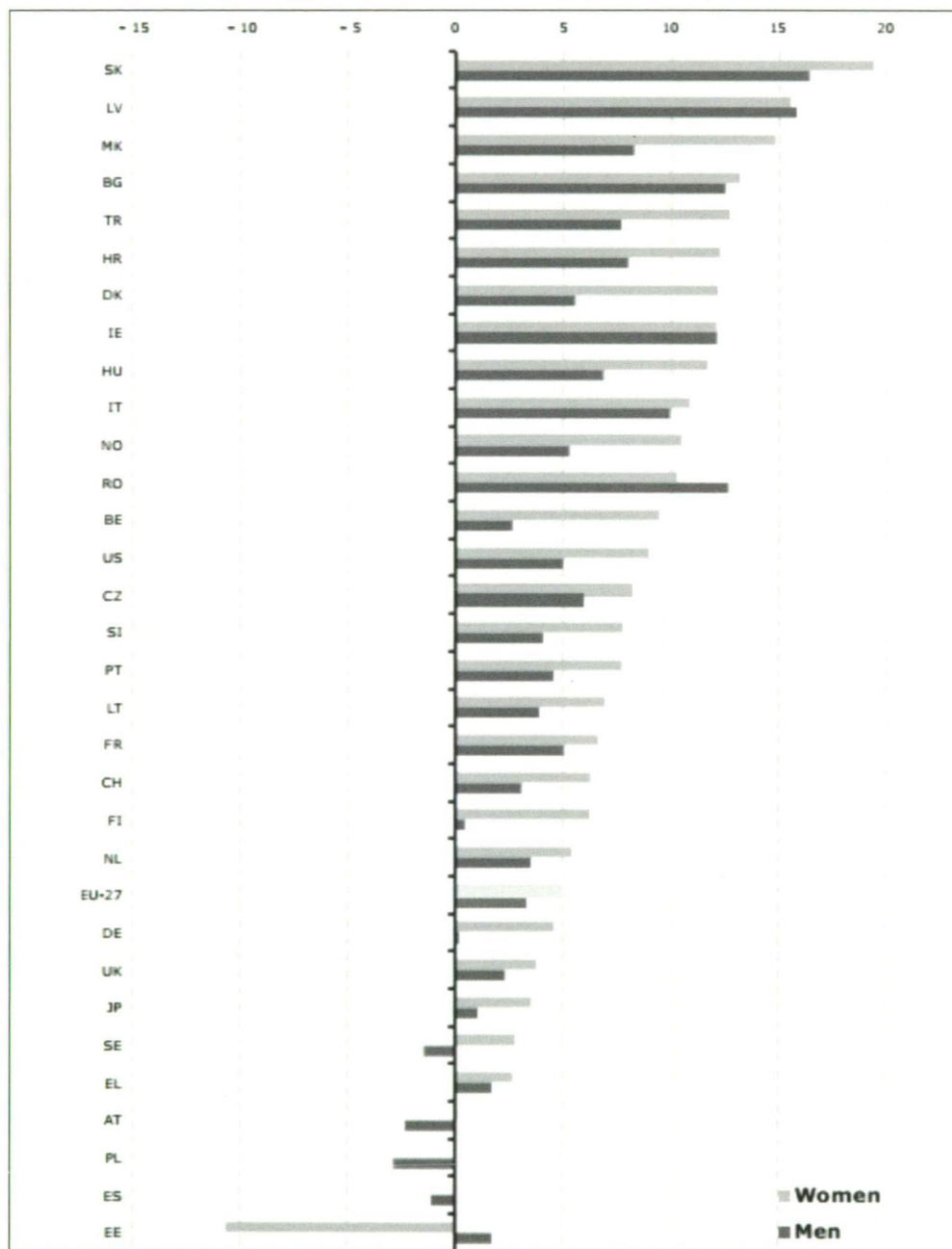
„Ha megnézzük, hogy ezek a testületek hogyan választják ki a tagjaikat, akkor az látszik, hogy van egy erős kontraszelekció. Férfiak válogatnak, és már csak nem fognak nőt választani, különösen, hogy titkos a szavazás.”

Összegzés

A továbbtanulás hosszú ideig a férfiak kiváltsága volt, ma már azonban több nő, mint férfi tanul a felsőoktatásban. Az egyes tudományterületek között jelentős különbségek vannak, azaz továbbra is élesen elkülönülnek a „női” és „férfi” tudományterületek. Bár több nő végzi el az egyetemet, az oktatók között kisebb a nők aránya, kevesebben „maradnak bent” az egyetemen, miközben az alacsonyabb presztizsű és kisebb jövedelemmel járó közoktatásban jóval több nő dolgozik. Ezt a jelenséget nevezik vertikális szegregációnak, másképpen üvegplafonnak. A nők az oktatói előmenetelben is hátrányos helyzetben vannak: minél magasabb oktatói beosztást vizsgálunk, annál alacsonyabb a nők aránya. Hasonló jelenségeket tapasztalunk a kutatói pályán is. A fentiekben nincs jelentős különbség hazánk és az Európai Unió egésze között. Szakirodalmi források és az interjúk eredményei is azt mutatják, hogy a nőket elsősorban a családi szerep hátráltatja a gyors akadémiai karrierben, ezt azonban a legtöbben szívesen vállalják. Negatív diszkriminációt mindannyian tapasztaltak, ennek mértéke azonban a tudományterülettől függ. Felsőoktatási vezetőként úgyszintén meg kell küzdeniük az előítéletekkel, ezt azonban nem csak a férfi, hanem a női kollégák részéről is tapasztalják. Az üvegplafon jelenség a tudományos döntéshozatalban is érvényesül. A Magyar Tudományos Akadémián a női tudósokat egyetlen választott női vezető jeleníti meg.

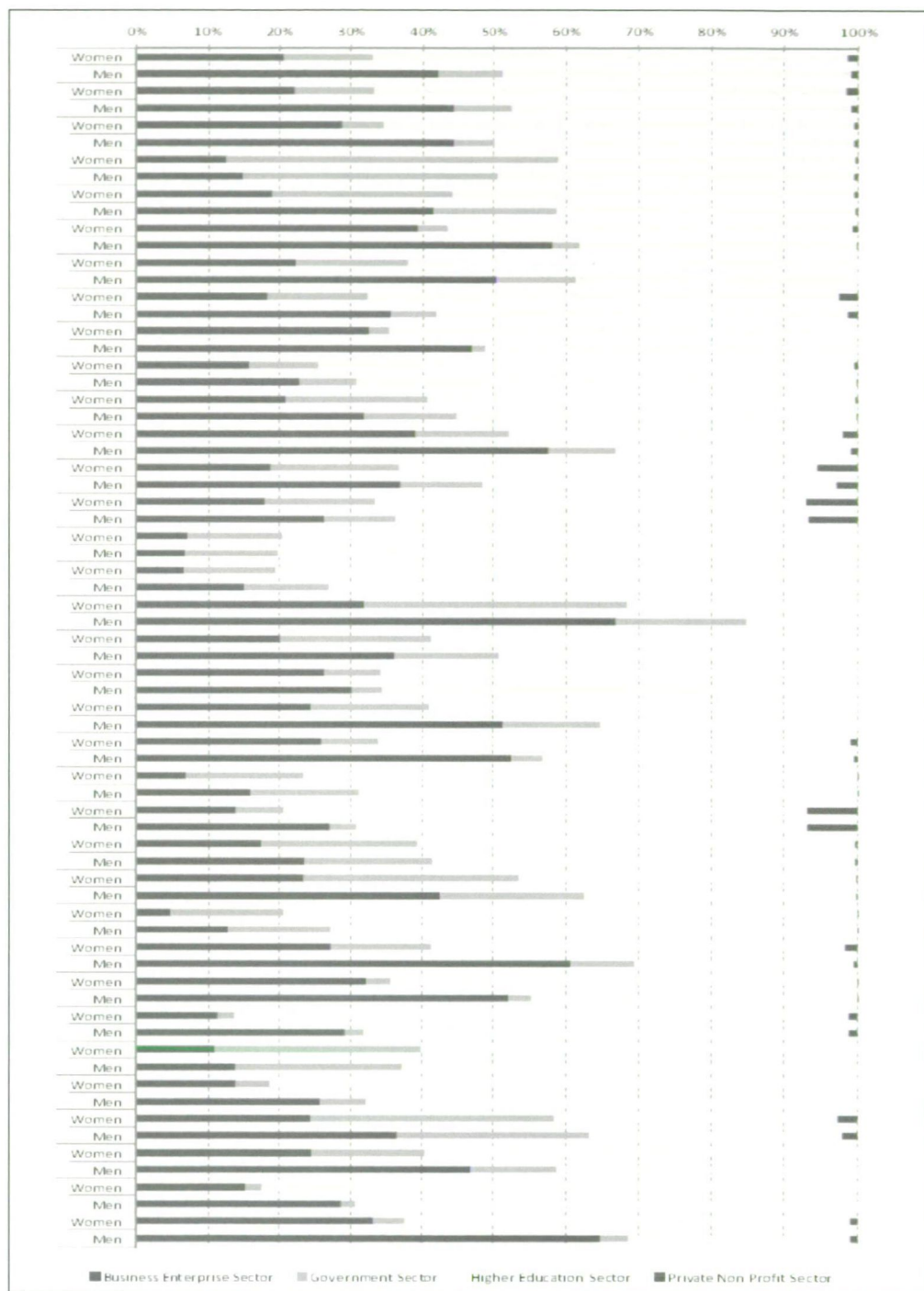
MELLÉKLET

11. ábra: Doktori képzést elvégzők éves
összetett növekedési üteme 2004-2009, %



Forrás: Európai Bizottság (2012)

12. ábra: Kutatók megoszlása az egyes szektorok között 2009-ben



Forrás: Európai Bizottság (2012)

FORRÁSOK

- Aisenberg, N., Harrington, M. (1988): *Women of Academe: Outsiders in the Sacred Grove*. University of Massachusetts Press, Amherst.
- Czeglédi Cs. (2011): A nők helyzete a tudományos életben. In: Juhász K., Balázs J. (szerk.): *Határok nélküli Tudomány: Kihívások és lehetőségek a tudományterületek határain: Innováció és Turizmus – Ízelítő a Harsányi János Főiskolán folyó kutatói munkákból*. OTKA, MTA VKI, Budapest. pp. 33-36.
- Czeglédi Cs., Borsos E. (2012): Női karrierút a felsőoktatásban. In: *Virtuális Intézet Közép-Európa Kutatására Közleményei IV. évfolyam 5. szám, A-sorozat 3*.
- Európai Bizottság (2012): *She Figures (draft)*. http://ec.europa.eu/research/science-society /document_library/pdf_06/she_figures_2012_en.pdf. Letöltve: 2013 március 10.
- Felvi: Üvegfalak és üvegplafonok. http://www.felvi.hu/felsooktatasisimuhely/kutatasok /frissdiplomasok/uvegfalak_es_uvegplafonok__nokent_diplomasnak_lenni. Letöltve: 2012. augusztus 1.
- Gerdes, E. P. (2006): *Women in Higher Education since 1970: The More Things Change, the More They Stay the Same*. In: *Advancing Women in Leadership*. Vol. 21.
- González-Tirados, M. (2012): *Women in University Education and in the Professional Environment*. In: Galindo, Ribeiro (szerk.): *Women's Entrepreneurship and Economisc*. Springer, New York. pp. 191-210.
- Hain F. (2007): Üvegfalak és üvegplafonok – nőként diplomásnak lenni. http://www.felvi.hu/felsooktatasisimuhely/kutatasok/frissdiplomasok/uvegfalak_es_uvegplafonok__nokent_diplomasnak_lenni. Letöltve: 2012. augusztus 1.
- Heward, C. (1994): *Academic Snakes and Merit Ladders: Reconceptualising the 'GlassCeiling'*. In: *Gender and Education* vol. 6, no. 3., pp. 249-262.
- Kahn, S. (2012): *Gender Differences in Academic Promotion and Mobility at a Major Australian University*. In: *The Economic Record*, Vol. 88, No. 282. pp. 407-424.
- Kéri K.: Kmety képviselő úr és a „női szörnyetegek”. In: *Iskolakultúra*, 1996/3. pp. 101-103.
- Kissné Novák É. (2002): *Nők a magyar tudományban*. In: *Magyar Tudomány*, 2002. március. pp. 340-348.
- Kissné Novák É. (2005): *Nők felsőfokon*. In: Palasik M., Sipos B. (szerk.): *Házastárs? Munkatárs? Vetélytárs? Napvilág Kiadó, Budapest*.
- Koncz, K. (2005): *Női karrierjellemzők*. In: Palasik, Sipos (szerk.): *Házastárs? Munkatárs? Vetélytárs? Napvilág, Budapest*.
- KSH (2010): *Statisztikai Tükör IV. évf. 18. szám*.

- Malina, D., Maslin-Prothero, S. (szerk.) (1998): *Surviving the Academy: Feminist Perspectives*. Falmer Press, London.
- Múlt-kor (2010): *Nők a magyar tudományban*. http://www.mult-kor.hu/20100504_nok_a_magyar_tudomanyban. Letöltve: 2012. augusztus 1.
- NEFMI (2009): *Felsőoktatási statisztikai adatok 2009*. www.nefmi.gov.hu
- Oktatási évkönyv (2012/2013). Nemzeti Erőforrás Minisztérium, Budapest.
- Paksi V. (2006): *Család és/vagy hivatás*. http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/merlegen_felsooktatasi/070827Termtud_kutatonok_vegleges.pdf. Letöltve: 2012. augusztus 3.
- Papp E., Groó D. (2005): *A jövő tudós női*. In: *Magyar Tudomány* 2005/11, pp. 1450.
- Pléh Cs., Fábri Gy., Radácsi L. (2006): *Az átalakuló Akadémia: hátterek és távlatok az MTA reformfolyamatában*. In: *Magyar Tudomány*, 2006. december. pp. 1510-1535.
- Pongrácz Tiborné (2001): *A család és a munka szerepe a nők életében*. In: Pongrácz-Tóth (szerk): *Szerepváltozások*. TÁRKI, Budapest.
- Riba I. (2011): *Keresd a nőt!* In: *HVG* 2011/34.
- Robbins, L., Robbins, E. (2006): *Reflections on the Current Status of Women in American Higher Education*. In: *Forum on Public Policy: A Journal of the Oxford Round Table*. 2006 ősz.
- Tornyai Zs. (2009/a): *Fiatal nők a tudományos pálya közepén*. http://cherd.unideb.hu/dok/TZsZs_9.pdf. Letöltve: 2012. augusztus 2.
- Tornyai Zs. (2009/b): *Nők az egyetemeken: a padtól a katedráig*. http://cherd.unideb.hu/dok/TZsZs_7.pdf. Letöltve 2014. augusztus 8.
- Toutkoushian, R. K., Bellas, M. L., Moore, J. V. (2007): *The Interaction Effects of Gender, Race, and Marital Status on Faculty Salaries*. In: *Journal of Higher Education*. Vol. 78., No. 5.
- Tripp-Knowles, P. (1995): *A Review of the Literature on Barriers Encountered by Women in Science Academia*. In: *Resources for Feminist Research*. Vol. 24. No. 1/2.
- Wolfinger, N. H., Mason, A. M. (2008): *Problems in the Pipeline: Gender, Marriage, and Fertility in the Ivory Tower*. In: *Journal of Higher Education*. Vol. 79. No. 4.
- Eurostat adattáblák. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>. Adatok letöltve: 2014. március 20.
- KSH adatbázis: www.ksh.hu. Adatok letöltve: 2014. március 30.

3. AZ EGYETEMEK BELSŐ IRÁNYÍTÁSÁNAK KÉRDÉSEI

PROFESSZIONÁLIS EGYETEMIRÁNYÍTÁS: DILEMMÁK ÉS MEGOLDÁSOK

Az egyetemek irányítása ma jóval nagyobb professzionalitást igényel mint korábban. Pausits és Pellert (2009) a következő okokat sorakoztatja fel. Az intézmények autonómiája erősödött, ugyanakkor elvárják tőlük az ügyfélközpontúságot, a költségérzékenységet és a társadalom igényeinek figyelembevételét. Az egyetemirányítás komplex feladattá vált: az intézmények nagyobbak és bonyolultabbak lettek, összetett küldetéssel, universitások helyett multiversitások. Ennek megfelelően irányításuk nagyobb szakértelmet követel. Professzionális egyetemirányítás szükséges ahhoz is, hogy az egyetemek autonóm szervezeteknek tekinthessék magukat a központi kormányzat által ellenőrzött intézmények helyett. (Kerr 2001 és Bleiklie 2005 idézve Pausits, Pellert 2009:40).

A professzionális egyetemirányítás biztosítása véleményem szerint az alábbi négy módon lehetséges:

1. Az üzleti szférában sikeresnek bizonyult vezetők kinevezése az egyetemek élére;
2. Külső szakemberek bevonása az egyetemirányításba;
3. Az egyetemi vezetők menedzsment képzése;
4. Az egyetem vezetésének nyújtott professzionális menedzsment támogatás.

Tanulmányomban ezeket a lehetőségeket vizsgálom.

1. Vállalatvezetők a rektori székben?

A felsőoktatás-irányítással foglalkozó elméleti szakemberek és a politikai döntéshozók körében is évtizedek óta folyik a vita arról, hogy az egyetemek vezetőinek professzionális menedzsereknek vagy a vezetésben csekély mértékben jártas tudósoknak kell lenniük. Ez a vita hazánkban is fellángolt az egyik felsőoktatási reformkísérlet kapcsán. Az is felmerült, hogy a felsőoktatási intézmények irányítását a vállalati szférából érkező menedzserekre kellene bízni annak érdekében, hogy biztosítva legyen a professzionalitás az egyetemvezetésben. Az érvek között elhangzott, hogy az egyetemek ma már hatalmas, sokezer alkalmazottat foglalkoztató, több tízmilliárd forintos költségvetéssel (állami intézmény esetén közpénzből) működő, sokrétű feladatkört ellátó, bonyolult szervezeti struktúrájú intézmények,

amelyek versenyeznek a hallgatókért, a forrásokért, a legkiválóbb munkaerőért, ezért nem lehet vezetésüket a korábbi „jószándékú amatőrökre” bízni. Az Egyesült Államokban a főiskolák vezetőinek 10-15%-a nem hagyományos akadémiai pályafutás révén kerül a vezetői székbe, hanem politikai vagy üzleti múlttal. (Weinberg 2014)¹²⁰

Az oktatási intézmények ugyanakkor olyan sajátosságokkal bírnak, melyek ismerete és figyelembevétele nélkül, a versenyszféra szemléletének és módszereinek direkt átültetésével az intézményvezetés veszélyeztetheti az egyetem alapértékeit. Ilyen sajátosságok egyebek között a következők.

- Az oktatási intézmények céljait sokkal nehezebb definiálni mint az üzleti szervezetekét. A nem forprofit oktatási intézményekben nincs meg a megfelelője az üzleti szektor olyan lényeges céljainak, mint a nyereség vagy a kibocsátás maximalizálása. Emellett nehéz felmérni, hogy az oktatás elérte-e a céljait vagy sem. Az üzleti szervezetekben a siker pénzügyi értelemben mérhető – növekedett a termék eladása, magasabb a profit, több az osztalék. Az oktatási célok teljesülését azonban sokszor nem lehet megfelelően mérni.
- Az, hogy a felsőoktatási intézményekben a hallgató áll a középpontban, további problémák forrása. A hallgatókat lehet az intézmény kliensének, de a termelési folyamat „nyersanyagának” is tekinteni. A hallgatók azonban határozottan különböznek az ipari nyersanyagoktól. Nem lehet "feldolgozni" őket, a tanulási folyamat személyes viszonyokra épül, egyéni sajátosságokkal bír és értelemszerűen megjósolhatatlan. Ez az emberi változékonyság felerősíti a mérés korábban már említett problémáját is.
- Az oktatók, mint végrehajtók szintén rendelkeznek olyan tulajdonságokkal, amelyek vezetési problémákat okozhatnak. A felsőoktatási intézmények vezetőinek és az oktatóknak közös szakmai háttere, közös értékvilága, képzettsége, gyakorlata van. Az oktatók emellett bizonyos autonómiát igényelnek az oktatási

120 Az USA-ban olyan is előfordult, hogy egy futball edzőt neveztek ki rektornak doktori fokozat és bármilyen oktatási tapasztalat vagy akadémiai vezetői múlt nélkül. A Youngstown State University azért döntött az edző megbízása mellett, mert az intézmény 11 millió dolláros hiánnyal küzdött és a hallgatói létszám 15%-kal csökkent; az új vezetőtől pedig sikeres támogatásszerzést és hallgató-toborzást reméltek. (Weinberg 2014)

folyamatban, és a hallgatói csoporttal való kapcsolatuk természete nehezen definiálható vagy ellenőrizhető.

- Az oktató és a hallgató közötti kliensi viszony számos tekintetben különbözik más szakember ügyfelével való kapcsolatától. Az oktatóknak rendszeres és kiterjedt kapcsolatuk van hallgatóikkal; ugyanakkor a hallgatóknak kicsi a lehetőségük arra, hogy megválasszthassák oktatóikat. A hallgatók elvárásainak teljesítése nem minden esetben szolgálja valódi érdekeiket.
- Az oktatási intézmények döntéshozatalának légkörére erős hatást gyakorolnak különféle külső ágensek és csoportok. A nagyobb szervezeteken belül bonyolult döntési pontokat jelentenek a részegységek: a karok, az épületek és a tanévek is. Ez a széttagoltság nehezíti a döntéshozatali felelősség telepítését. (Bush 2009 alapján)

A fentiek mellett azt is figyelembe kell venni, hogy az oktatás **kölcsönös professzionális szolgáltatás**, ebből pedig további sajátosságok következnek.

A szolgáltatásnak számos definíciója létezik; az oktatás esetében a következőt tartom a legmegfelelőbbnek: „A szolgáltatás olyan tevékenység vagy teljesítés, melyet egyik fél ajánl a másiknak. ... A teljesítés alapvetően kézzel nem fogható és általában nem jár az előállítás semmilyen tényezőjének a birtoklásával. A szolgáltatás olyan gazdasági tevékenység, amely értéket teremt és előnyt nyújt a fogyasztónak ... azáltal, hogy bekövetkezik az általa óhajtott változás” (Lovelock, Wright 2001:6). A szolgáltatásokon belül az oktatás professzionális szolgáltatás, mert a munkaintenzitás mértéke, az interakció és a fogyasztóra szabottság mértéke nagy; és kölcsönös szolgáltatás, mert nem valósulhat meg az ügyfél aktív közreműködése nélkül. A szolgáltatás-menedzsmentben a fogyasztó által érzékelt szolgáltatás-minőséget kell az első számú üzleti működési alapelvnek tekinteni. Ebből következnek bizonyos eltérő menedzsment alapelvek is:

- A profitot a fogyasztó által érzékelt minőség teremti, ezért az általános gazdasági alapelv nem a belső hatékonyság, a termelékenység, a méretgazdaságosság (sőt, a túlságosan nagy termelési volumen – túl nagy hallgatói létszám – akár hátrány is lehet), hanem a teljes hatékonyság. A teljes hatékonyságba a belső hatékonyság mellett beletartozik a külső hatékonyság, az ügyfélkapcsolatok rendszere is.
- A szervezetben a döntési pontoknak a szervezet és az ügyfél közötti érintkezési pontokhoz (interfész) közel kell lenniük. Az ügyfelekkel közvetlenül foglalkozó úgynevezett frontszemélyzetnek – oktatók,

- oktatásszervezők – jogosultnak kell lenniük azonnali döntések meghozatalára, azaz a szervezetet decentralizáltan kell működtetni.
- A szervezetben olyan szervezeti kultúrának kell érvényesülnie, mely a külső és belső hatékonyság egyensúlyára törekszik; és olyan rugalmas szervezetnek kell lennie, amely képes az erőforrásokat az ügyfélkapcsolatok támogatása érdekében mobilizálni.
 - A minőséget és a teljesítményt kevésbé lehet standardizálni mint a termelő szervezetek esetében, mert az egyedi ügyféligenyek egyedi megoldásokat kívánnak. Így az irányelvek jobban működnek a szolgáltatószervezetekben, mintamerevelőírások. Ennek megfelelően az alkalmazottak egyéni felelősségvállalása, döntésképesége sokkal fontosabb, mint az előírások automatikus végrehajtása. Ehhez kell igazodnia a vezetési stílusnak is.
 - A szolgáltató szervezetekben a teljesítményértékelésnek és a kontrollnak ki kell terjednie az ügyfél elégedettségére is. (Heidrich 2006 alapján)

Mindezek alapján a felsőoktatási intézmények esetében oly módon kell biztosítani a professzionális irányítást, hogy az képes legyen a felsőoktatás sajátosságainak figyelembevételére. Erre a felsőoktatást nem ismerő, a versenyszférában szocializálódott vezetők nem biztos, hogy alkalmasak. Nem véletlen, hogy a világ vezető egyetemein a rektori tisztséget nem menedzserek, hanem tudósok töltik be. Ezért vállalatvezetők kinevezése rektornak meglehetősen kockázatosnak tartom. Ugyanakkor ezeket a szakembereket be lehet, sőt, célszerű bevonni az egyetemek irányításába. Erre a hatalommegosztáson alapuló egyetemi kormányzási rendszer alkalmas.

2. Hatalommegosztás az egyetemi kormányzásban¹²¹

A kormányzás a legegyszerűbb megközelítésben azt jelenti, hogy egy rendszerben – például az egyetemen – **kinek van** hatalma, hatásköre, és **kinek az érdekében** használják a hatalmat és a hatáskört (Carnegie, Tuck 2010:431). Más megközelítésben az egyetemi kormányzás a döntési hatáskörökre vonatkozó **struktúrát** és **folyamatokat** jelenti az intézményben. (Gayle et al. 2003:1) Az egyetemi kormányzás a hatalom gyakorlásának módja, melyben

121 Kormányzás alatt tanulmányomban az intézményeken belüli irányítási rendszert értem, azaz a belső vagy intézményi kormányzást. Az állam és az intézmények viszonyát tükröző külső irányítás a téma szempontjából nem releváns.

jogszabályok, intézményi politikák és szabályok határozzák meg az egyes szereplők *hatáskörét* és *felelősségét*, valamint a szereplők *interakcióit*. (Eurydice 2008:12)¹²²

Az egyetemi kormányzásnak két alapmodellje különíthető el:

- a) egytestületi kormányzás;
- b) hatalommegosztáson alapuló kormányzás.

Az egytestületi kormányzásban egyetlen testület hatáskörébe tartoznak az adminisztratív-gazdasági és az akadémiai döntések is, valamint a rektor kinevezése. Ez általában a túlnyomóan az egyetemi oktatók és hallgatók képviselőiből álló szenátus. Az egyetemi vezetés hatásköre szűk, hiszen a napi operatív kérdések kivételével mindenben a szenátus határoz. Európában ezt a kormányzási rendszert nevezzük kontinentális modellnek, tekintettel arra, hogy a kontinens országaira hosszú ideig ez volt a jellemző.

A hatalommegosztáson alapuló kormányzás (*shared governance*) esetében az adminisztratív-gazdasági és az akadémiai döntések elkülönülnek. Az adminisztratív, gazdasági, stratégiai kérdésekben a legtöbbször külső (nem egyetemi) tagokkal is bíró kormányzó testület (*board*) az illetékes, és ez nevezi ki és számoltatja el a rektort is; a szenátus hatásköre pedig az akadémiai ügyekre korlátozódik. Az egyetemi vezetők hatásköre nagyobb. Ezt angolszász irányítási rendszernek is nevezzük, mert Angliában és az Amerikai Egyesült Államokban alakult ki, és Ausztráliában is ez jellemző.¹²³ A hatalommegosztáson alapuló modellen belül természetesen számos változat létezik. Trakman (2008) például *oktatói* (oktatói túlsúly a kormányzó testületben), *vállalati* (üzleti szemlélet dominanciája az irányító testületben), *megbízotti* (*trustee* – bizalmi viszony a kormányzó testület és az egyetemi polgárok között), *érintetti* (*stakeholder* – minden érintett csoport képviselője a kormányzó testületben) és *vegyes* (az előzőek ötvözete) irányítási rendszert különböztet meg. Az angolszász rendszerben irányított egyetemek rendkívül nagy változatosságot mutatnak a kormányzó testületek méretét, összetételét,

122 A fentiek szerint megszületett döntések végrehajtása jelenti az *egyetem vezetését* (*university management/administration*), ami a rektor és vezetőtársai felelőssége. A kormányzás és a vezetés együttes rendszere a *belső irányítás*.

123 Az amerikai egyetemek irányításának legújabb tendenciáiról és jellemzőiről lásd például Apkanian et al. (2014); az angol egyetemekéről Taylor (2013); az ausztrál egyetemekéről Edwards (2013).

megválasztását, hatáskörét¹²⁴, valamint az oktatók egyetemirányításban való részvételét¹²⁵ tekintve is. Emellett olyan megoldások is kialakultak, melyben más testületek pl. gazdasági tanács, tanácsadó testület, felügyelő testület, közgyűlés is részt vesznek az irányításban különböző hatáskörrel.¹²⁶ A hatalommegosztáson alapuló kormányzási rendszer esetében – a külső tagokat is magában foglaló kormányzó testület jelentette kontrollal összefüggésben – az egyetemek autonómiája nagyobb, az állami felügyelet általában kevésbé direkt, mint az egytestületi kormányzás esetében. Utóbbinál – külső tagok nem lévén a belső irányításban – az állam erőteljesebb és közvetlenebb ellenőrzést gyakorol.

2.1. Egyetemirányítási reformok Nyugat-Európában

A kontinentális Európában az egyetemek belső irányítása az 1980-as években még a demokratikus, kollegiális modellen alapult, ahol az oktatók-kutatók, dolgozók és a hallgatók megválasztott képviselői hierarchikus tanács-rendszerben hozták a döntéseket. Az egyetem irányításáért választott vezetők voltak felelősek. Az 1980-90-es években a neoliberális, monetarista gazdaságpolitika jegyében fogant egyetemi reformok elsősorban az irányítás hatékonyságának növelésére irányultak. Ahogyan az egyetemek szerepe egyre inkább a munkaerőpiac és a helyi gazdaság igényeinek kielégítése lett, ezek a szempontok teret nyertek az egyetemek belső irányításában is. Mégpedig úgy, hogy az egyetemek irányító testületeiben egyre nagyobb mértékben jelentek meg a külső tagok (sok helyen törvényi háttérrel). Ezek egy része ipari-gazdasági szakember, hiszen szerepük éppen az egyetem és a munka világának közelítése volt mind a „terméket”, mind a menedzsmentet illetően. Más külső tagok a helyi testületeket és a kormányzatot képviselték jelezve, hogy a régiók egyre nagyobb szerepet játszanak egyetemeik finanszírozásában, elsősorban a felsőfokú képzések megrendelésén keresztül. (Eurydice 2000) E külső szereplőknek egyes országokban csak véleményező, máshol döntéshozói hatáskörük alakult ki.¹²⁷

124 Részletesen lásd Keczer (2010).

125 Minor (2004) a szenátusok 4 típusát különítette el az amerikai felsőoktatásban: *funkcionális, befolyásos, szertartásos és ellenálló*.

126 Az egyetemi kormányzás irodalmának áttekintését lásd például Kezar, Eckel (2004), a napjainkra jellemző globális tendenciákat lásd pl. Hénard, Mitterle (2010).

127 Részletesen lásd: Estermann, Nokkola (2009).

Ezt a folyamatot az Európai Unió is szorgalmazza. Az egyetemirányítás átalakításának szükségessége explicit módon először a *Lisszaboni Stratégiához* kapcsolódóan fogalmazódott meg. Az *Egyetek szerepéről a Tudás Európájában* című, 2003-as bizottsági közleményben már határozottan megjelenik az az irányelv, hogy a hagyományos egyetem-irányítás gyakorlatát fel kell váltania a hatalommegosztáson alapuló kormányzásnak. Mivel az egyetek közpénzekből működnek és működésük rendkívül nagy társadalmi hatással bír, az érintetteknek részt kell venniük az egyetek kormányzásában; az egyetek menedzsmentjébe az akadémiai szférán kívüli tagoknak is be kell kerülniük. „Egy modern egyetem irányítása összetett menedzsment feladat, amelybe be kell vonni olyan szakembereket is, akik nem pusztán az akadémiai tradíciókat képviselik.” (EC 2003) Az ezt követő dokumentumok a professzionális vezetők megjelenését, az egyetemi vezetők képzését sürgetik. (EC 2004) 2006-ban, már az újrafogalmazott *Lisszaboni Stratégia* alapján Brüsszelben újabb közleményt adtak ki, mely határozottan felszólítja a tagállamokat, hogy váltsanak a hagyományos egyetemirányításról a hatalommegosztáson alapuló modellre. (EC 2006)

A 20. század utolsó és a 21. század első évtizedében a kontinentális Európa - például Hollandia, Belgium, Svédország, Norvégia, Dánia, Finnország, Olaszország, Spanyolország, Ausztria - áttért az angolszász egyetemi kormányzásra¹²⁸ és elmozdultak a professzionális menedzsment irányába¹²⁹. Ez a tendencia, melyet az „**akadémiai kapitalizmus**” kialakulásának is nevezhetünk (Boer et al. 2007, 2009), a következőképpen írható le.

- Az egyetekeken kormányzó testület jön létre, melyben külső tagok is helyet kapnak, és amely a döntési jogkört a gazdasági-stratégiai kérdésekben átveszi a szenátustól. A kormányzó testület az államnak tartozik felelősséggel.
- A központi vezetés megerősödik (egyetemi felsővezetés, központi szervezeti egységek). A középvezetők szerepe is nő, alapvetően az egyetek bővülő feladatkörének hatására (lásd az *Egyetek bővülő szerepben* című tanulányt.) Ezt nevezzük a menedzsmentizmus erősödésének.

128 Mindez összefüggésben van a közszféra egészére jellemző átalakulással, melyet *New Public Managementnek* (Új Közmenedzsment) neveznek. Ebben az akadémiai közösség önkormányzásának hatékonysága erőteljesen megkérdőjeleződött.

129 A világ más térségeinek hasonló folyamatairól lásd pl. Fielden (2008).

- A képviselőten alapuló testületek (pl. szenátus) elvesztik hatáskörük egy részét.¹³⁰ (CHEPS 2010)
- Az egyetemek integráltabb és centralizáltabb szervezetekké alakulnak a korábbi lazán kapcsolódó (*loosely coupled*), decentralizált, a karoknak nagyobb önállóságot biztosító rendszer helyett. Ennek megfelelően a belső folyamatok egységesebbek és standardizáltabbak lesznek.
- A felsővezetők mellett szakmai ügyvezető-tanácsadó testület jön létre, mely többségében külső szakemberekből áll.
- A vezetési módszerek rugalmasabbá, professzionálisabbá válnak. Ugyancsak a professzionálisabb menedzsment kialakulását segíti, hogy többhelyütt vezetőképzési programokat indítanak az egyetemirányítók számára.
- A felsővezetők befolyása nő, és függetlenebbé válnak az akadémiai közösségtől. Ez egyrészt a hivatali idő hosszabbodásából, másrészt abból következik, hogy bizonyos vezetői tisztségekre már nem feltétlenül az adott intézményből, illetve nem feltétlenül az akadémiai szférából választják ki a megfelelő személyt. A vezetők függetlenségét biztosítja, hogy nem az akadémiai testületek, hanem a külső tagokból álló testület választja és nevezi ki, valamint számoltatja el őket. (Eurydice 2000) A rektor, aki korábban első volt az egyenlők között (*primus inter pares*), akit az egyetemi közösség tagjai választottak az akadémiai közösség tagjai közül, egyre inkább vállalati ügyvezető igazgatóra hasonlít. (Middlehurst, Teixeira 2012)
- A korábbi demokratikus, konszenzusos döntéshozatal és kollegiális irányítás helyett üzleti menedzsment módszerek jelennek meg. (Bleikie, Kogan 2007)
- Az egyetem, mint egységes szervezet önálló aktorrá válik (*organizational actor*), kilép abból a köztes szerepből, melyet korábban kívülről az állam, belülről a professzori kar (akadémiai oligarchia) erőteljesen korlátozott, nem engedve nagy teret az intézményi vezetésnek. Ennek megfelelően a döntéshozatal hierarchikus lesz, az intézményi szintű vezetés döntési jogosultsága szélesebbé és erőteljesebbé válik; intézményi szintű stratégiát alkot, melynek megvalósítását keresztül tudja vinni a szervezeten.

130 Middlehurst és Teixeira (2012) megjegyzi, hogy ez a jelenség azokban a kevésbé kutatás-intenzív intézményekben jelentkezik a legerősebben, ahol az oktatók-kutatók presztízse és szimbolikus hatalma csekélyebb.

- Új adminisztratív funkciók jelennek meg az egyetemek irányításában és működtetésében, amelyek olyan szakmai területekért felelősek, mint például a stratégiai tervezés vagy a minőségirányítás. (Krücken 2011) A klasszikus adminisztratív funkciók tartalma és jelentősége is megváltozik: a bürokratikus szabályozás végrehajtóiból önálló, kezdeményező szerepet töltenek be és kikerülnek a professzorok közvetlen vagy közvetett irányítása alól. (Paradeise 2012)¹³¹

A fenti folyamatokkal összefüggésben megváltozott az állam és az egyetemek viszonya. Megtörtént a kormányzati hatáskörök egy részének átruházása a felsőoktatási intézményekre, ezzel az egyetemi autonómia növekedése. A közvetlen irányítás közvetett kormányzássá alakult (*steering from a distance*). Sokhelyütt az egyetemek jogi státusa is megváltozott, ezzel együtt az alkalmazottak közalkalmazotti státusa megszűnt. Az egyetemek finanszírozásának alapja is átalakult: több évre szóló, kiszámítható, de teljesítményhez kötött szerződéses kapcsolat jött létre az állam és az egyetemek között.¹³²

2.2. Az egyetemek belső irányítása a közép-európai térségben

2.2.1. Sikertelen reformok

A szocializmus időszaka előtt a térségre – mint Nagy-Britannia kivételével Európa egészére – a kontinentális egyetemirányítás volt a jellemző, melyben a hatalom a kizárólag egyetemi polgárokból álló szenátus kezében van. A szocializmus sajátos egyetemirányítása után a közép-európai országokban is elindultak a reformkezdeményezések a hatalommegosztáson alapuló kormányzás bevezetésére, azonban ezek a reformok megtorpantak. Jó példa erre a Cseh Köztársaság. Itt az egyetemirányításra vonatkozó változásokat az 1998-as felsőoktatási törvény írta elő, amely némileg átrendezte az egyetemirányítás szereplőinek hatáskörét. A törvény elfogadása nem volt egyszerű. Az első, parlament elé kerülő, és a későbbinél drasztikusabb változtatásokat szorgalmazó javaslatot a törvényhozás nem fogadta

¹³¹ Middlehurst és Teixeira ugyanakkor felhívja a figyelmet arra, hogy érdemes megvizsgálni az irányítási rendszer és az intézmények akadémiai teljesítményének kapcsolatát is, hiszen a legkiválóbb akadémiai teljesítményt nyújtó egyetemekre (például Oxford, Cambridge) és a világ-ranglisták éllovasaira (például Harvard) nem a hierarchikus irányítási struktúra a jellemző.

¹³² Minderről részletesen lásd például Paradeise (2012).

el, és jelentős ellenállásba ütközött az akadémiai szféra részéről is. Az egyetemek arra hivatkoztak, hogy a tervezett változtatások veszélyeztetnék az egyetemek akadémiai szabadságát, és amíg ez a kérdés nem rendeződik megnyugtatóan, meg kell őrizni a fennálló rendszert. A végül elfogadott törvény kompromisszumok eredménye, és bár az eredeti szándék szerint tömör és keretszabályozás-jellegű lett volna, a végeredmény éppen ennek ellenkezője lett: hosszú és aprólékos jogszabály született. A legfontosabb változás, hogy az egyetemeken létrejöttek a kormányzó testületek, melynek tagjai kizárólag a felsőoktatási intézményen kívülről kerülnek ki. Legfontosabb feladatuk a vagyongazdálkodás felügyelete, de stratégiai kérdésekben is állást foglalhatnak. Döntési jogosítványaik ugyanakkor nincsenek. Az irányítási rendszer többi szereplője a régi maradt: a rektor, a dékánok, a szenátus és a tudományos tanács. Fontos változás, hogy az egyetemek vagyona az államtól az intézményekhez került. (OECD 2006, CHEPS 2010)

Magyarországon a rendszerváltozás után a felsőoktatás irányítását az 1993-as LXXX., később jó néhányszor módosított jogszabály – az első önálló felsőoktatási törvény – szabályozta. E szerint a felsőoktatási intézmények vezető testülete az intézményi tanács, mely akadémiai, stratégiai, személyi és gazdasági kérdésekben egyaránt döntési jogosultsággal rendelkezik. E testület választja meg az intézmény vezetőjét, a rektort, illetve a főigazgatót. (53-55.§) Ez az irányítási rendszer azonban számos szakértő szerint már akkor sem felelt meg a tömegképzés, az új, piaci jellegű viszonyok, a hatékonyság és más, a társadalom és a munkaerőpiac támasztotta követelményeknek. Problematisztikus pont a testületi és egyszemélyi vezetés viszonyának meghatározása. A törvény nem mondta ki a felsőoktatási intézmények hatáskörök szerint megosztott vezetésének elvét; a felsőoktatási intézmény vezetőjének a rektort/főigazgatót jelölte meg. (52.§) A másik problematisztikus pont a kollegiális szervek összetételével és működésével függ össze. A külföldi jogalkotás ugyanis már azt a felismerést tükrözte ebben az időszakban, hogy egy vezető testület – szakmai kompetenciáját tekintve – nem tud az intézmény sokrétű feladataival érdemben foglalkozni; de ezt bizonyítják a hazai tapasztalatok is. A törvényben azonban nem szerepelt a feladatkörök szerint differenciált többtestületi vezetés lehetősége annak ellenére, hogy volt erre irányuló képviselői módosító javaslat. Az is felróható a törvénynek, hogy – számos külföldi ország jogalkotásától eltérően – nem helyezett kellő súlyt a társadalmi-gazdasági szervek képviselőinek, külső szakembereknek az egyetemirányításban való részvételére. Rugalmatlan volt a törvény abban a tekintetben is, hogy az egyszemélyi vezetésen belül az akkori helyzetet rögzítette és nem adott lehetőséget a hagyományos vezetési struktúrától való eltérésre. Szintén nem jelentett előrelépést az intézményirányítás professzionalizálása terén. Hiányzott a döntési és véleményezési hatáskörök

intézményen belüli racionális – szakmai kompetenciával arányos – megosztása is. A következő, 1996-os LXI. törvény keretében történt meg, ez azonban nem hozott jelentős változást az egyetemek belső irányításában.

A magyar egyetemirányítás reformját az oktatási kormányzat 2002-ben kezdeményezte: elindította a *Csatlakozás az Európai Felsőoktatási Térséghez* (CSEFT) elnevezésű programot. Ennek keretében egy operatív csoport 2003 végére kidolgozta a részletes koncepciót. Ennek elemzésével megállapítható, hogy az egyetemirányítás új koncepciója összhangban volt az európai célkitűzésekkel és a világtendenciákkal. Az új felsőoktatási törvény-tervezetet a CSEFT koncepció alapján dolgozták ki. Az oktatási kormányzat ezt nyilvános vitára bocsátotta, melynek során a felsőoktatási szféra jelentős ellenállásának hatására az előterjesztés számos változatot megélt, jelentősen felpuhult, benyújtása elhúzódott, és végül csak 2005 tavaszán kerül az országgyűlés elé. A legnagyobb ellenállás éppen az egyetemek irányításának átalakításával kapcsolatosan bontakozott ki.¹³³ Sajátos módon végül még ez a jelentősen felpuhult törvény sem állta ki az alkotmányosság próbáját. Az Alkotmánybíróság megállapította, hogy a törvény által előírt egyetemirányítási rendszerben sérül a tanszabadság, a tudományos élet szabadsága és a felsőoktatási intézmények autonómiája (Alkotmánybíróság 2005). Az oktatási kormányzat így a jogszabály teljes átdolgozására kényszerült: a 2005. évi CXXXIX. törvény nem változtatta meg az egyetemek belső irányítását. Mindössze egy, többségében belső tagokból álló, tanácsadó jellegű testületet (gazdasági tanács) hozott létre, számottevő hatáskör nélkül.¹³⁴ 2006-ban a kormányzat kísérletet tett a törvény módosítására

133 Elgondolkodtató, hogy a hatalommegosztáson alapuló irányítási rendszer bevezetését a felsőoktatási szféra (és az Alkotmánybíróság is) az akadémiai autonómia védelmében utasította el, ennek érdekében ragaszkodik a jelenlegi rendszer fenntartásához, miközben hazánk éppen az akadémiai autonómia terén marad el a leginkább azoktól az országoktól, ahol hatalommegosztáson alapuló rendszer működik – lásd *A közép-európai országok felsőoktatásának jellemzői* című tanulmányban.)

134 A törvény szerint gazdasági tanácsnak az egyetem működésével kapcsolatban általános tanácsadói-javaslattevői-közreműködői szerepe van /23.§ (1)/, melyet véleményezés formájában gyakorol gazdálkodási, fejlesztési kérdésekben /25.§ (1)/. Konkrét döntési jogosultságot egyedül az intézmény kezelésében lévő kincstári vagyon elidegenítésével, megterhelésével kapcsolatban kapott /23.§ (1)/, konkrét ellenőrzési szerepet pedig az egyetem gazdálkodásával kapcsolatban /25.§ (2)/. Hét fős testület esetén 3; kilenc fős testület esetén 4 tagot a szenátus delegál, és hivatalból tag a rektor és a gazdasági főigazgató /23.§ (4,5)/.

a gazdasági tanács szerepének erősítése érdekében. Az Alkotmánybíróság azonban alkotmányellenesnek minősítette a kezdeményezést. Az indoklás szerint a gazdasági tanács nem felsőoktatási önkormányzati szerv, mégis lehetővé válna számára az egyetem autonóm döntéshozatalának megakadályozása; az egyetértési jog gyakorlása során pedig meggátolhatja a tudományos minőség érvényesülését. (Alkotmánybíróság 2006)¹³⁵

2.2.2. A jelenlegi irányítási rendszer

A közép-európai országok egyetemirányításának jelenlegi rendszerét az 1. táblázatban foglaltam össze.

1. táblázat: A felsőoktatási intézmények belső irányítása

	Felelős vezető	Akadémiai testület	Döntéshozó testület	Tanácsadó-felügyelő testület
Cseh Köztársaság	rektor	szenátus (csak belső tagok)		kormányzó testület (csak külső tagok)
Mo.	rektor	szenátus (csak belső tagok)		gazdasági tanács (nem kötelező)
Lo.	rektor	szenátus (csak belső tagok)		tanács (nem kötelező)
Románia	rektor	szenátus (csak belső tagok)		-
Szlovákia	rektor	szenátus (csak belső tagok)		kormányzó testület (csak külső tagok)
Szlovénia	rektor	szenátus, akadémiai közgyűlés (csak belső tagok)		Egyetemek: - Különálló intézmények: menedzsment testület (külső és belső tagok)

Forrás: Eurydice 2008 alapján saját szerkesztés

Mint látható, minden országban megmaradt a tradicionális, kontinentális egyetemirányítási rendszer. Az akadémiai és a stratégiai döntéshozó testület egyetlen országban sem különül el; a szenátus látja el mindkét feladatkört. Bár a tanácsadó testületek Románia kivételével mindenütt megjelentek, jogkörük korlátozott. Lengyelországban és Magyarországon nem kötelező a tanácsadó testület létrehozása. Figyelemre méltó, hogy a tanácsadó-felügyelő testületnek

¹³⁵ A reform-kísérletről részletesen lásd Keczer (2010).

a Cseh Köztársaságban és Szlovákiában kizárólag külső, nem egyetemi polgár tagjai vannak; a felsőoktatási reform tehát ezekben az országokban mozdította el a leginkább a belső irányítást az angolszász rendszer felé. Szlovéniában az egyetemek és a különálló felsőoktatási intézmények irányítási rendszere eltérő: az egyetemeken nincs tanácsadó-felügyelő testület, míg a különálló intézményekben van. Ebben az országban az akadémiai közgyűlés is részt vesz az irányításban.

A közép-európai országokban a mai napig túlélő egytestületi irányításnak számos gyengeségét hangsúlyozzák a szakértők.

- A három főszereplő (állam/társadalom, piac, akadémiai közösség) érdekeinek harmonikus megjelenítése az egyetemi döntésekben és működésben ebben a rendszerben nem, vagy csak indirekt módon biztosított. (Vilalta 2003 alapján) Az akadémiai szempontok indokolatlanul hangsúlyosabbak lehetnek a piaci és társadalmi szempontoknál, illetve nem lévén az egyetemek irányításában társadalmi jelenlét az állam kénytelen saját, direkt irányítási eszközeihez folyamodni ezek érvényesítéséhez.¹³⁶
- A kollektív döntéshozatal általában nem olyan gyors és szakszerű, mint a felelősséget viselő egyéni tisztségviselők vagy kisebb létszámú csoportok által hozott döntések. A kollegiális alapon működő döntéshozatali rendszer befeléforduló, ami lehetetlenné teszi a megfelelő válasz megfogalmazását az egyre erőteljesebb társadalmi kihívásokra. (Goedegebuure, Boer 2001) A szenátus mint döntéshozó testület túlságosan nagy, rugalmatlan, ezért alkalmatlan innovatív döntésekre. (Sporn 2003 idézve Barakonyi 2004a)
- Kizárólag akadémiai emberekből álló vezetés esetében a menedzsment professzionalitása nincs biztosítva. Márpedig az egyetemeken „a menedzsmentre már nem tekinthetünk úgy, mint professzorok másodállású tevékenységére, amit kutatási és oktatási feladataik mellett látnak el, hanem olyan főállású elfoglaltságra, amely speciális ismereteket igényel.” (Felt 2003 idézve Barakonyi 2004b:591)
- Gyenge végrehajtó hatalom mellett nehezebb erősíteni az egyetemek működésének stratégiai jellegét és növelni a teljesítményüket, ezek pedig erős versenykörnyezetben kulcskérdések. (OECD 2003)

Mindezek alapján egyetértek Taylor megállapításával, mely szerint „mivel az egyetem professzionális szolgáltatást végez egyre inkább piaci

136 Magyarországon a kancellárok kinevezése az egyetemekre éppen erre utal.

környezetben, a hatalom bizonyos fokú megosztása szükséges az egyetem sikeres működéséhez” (Taylor 2013:80). A hatalommegosztáson alapuló egyetemi kormányzásnak azt a megközelítést tartom célravezetőnek, mely szerint az nem más, mint a kormányzó testület tagjainak¹³⁷, az egyetemi vezetésnek, a dolgozóknak és a hallgatóknak az együttműködése és közös felelőssége a legfontosabb kérdésekben, amely a kölcsönös tiszteleten és nyílt kommunikáción alapul. (Gayle et al. 2003:31, 110) Az a jó kormányzási rendszer, amely képes megőrizni az akadémiai értékrend integritását, miközben fogékonyra és válaszképesre teszi az egyetemet a környezetéből érkező üzenetekre, elvárásokra és igényekre. (Fried 2006:81)

3. Az egyetemi vezetők képzése

A harmadik megodás az egyetemirányítás professzionálisabbá tételére az egyetemi vezetők képzése.

Pausits és Pellert (2009) a következőkben foglalja össze a felsőoktatási menedzsment képzés kihívásait és célcsoportjait:

- A tradicionális egyetemirányítás szereplőinek el kell mozdulniuk a professzionális menedzsment felé, ehhez pedig vezetői ismeretekre, tudásra van szükségük. Ez egyaránt igaz a funkcionális szervezeti egységek tisztségviselőire és az akadémiai vezetőkre, például dékánokra is.
- Az oktatóknak és tanszékeknek ma már olyan tevékenységeket is kell végezniük, amelyek korábban kizárólag a központ feladatai voltak vagy egyáltalán nem léteztek (például PR, nemzetközi kapcsolatok, forrásteremtés, külső és belső kommunikáció). Ehhez pedig el kell sajátítaniuk a megfelelő szakmai ismereteket.
- Az egyetemre kívülről érkezők (irányítótestületi tagok – Magyarországon például a gazdasági tanácsok tagjai, egyetemi pozíciókra az üzleti szférából pályázók) meg kell ismerjék a felsőoktatás és az egyetemirányítás sajátosságait.

Whitchurch ezt így fogalmazza meg: „A hagyományos akadémiai és az azon kívül lévő szerepek közötti határvonalak elbizonytalanodtak: az előbbi szerepek betöltői bonyolult menedzsment feladatok elé kerülhetnek (például, amikor komoly erőforrásokat megmozgató projekteket kell irányítaniuk), az

¹³⁷ Leggyakoribb elnevezései: *trustees, regents, governors*.

utóbbiaknak viszont gyakran olyan magas szintű és komplex tudást igénylő munkát kell végezniük, ami elkerülhetetlenül közelíti őket az akadémiai szerepeket betöltőkhöz.” (Whitchurch 2006 idézve Halász 2007/a:3)

3.1. A hazai egyetemi vezetők és a menedzsment ismeretek

Míg a felsőoktatási vezetők menedzseri kompetenciáinak fejlesztése általános gyakorlat a fejlett országokban, különösen az angolszász területeken¹³⁸, Magyarországon ennek nincs hagyománya, bár szakértők hosszú idő óta sürgetik a professzionális vezetői kompetenciák erősítését, lásd például Setényi (1994), Czinege (1997), Berács (2001), Polgár (2003), Ladányi (2005) vagy az előző alfejezetben tárgyalt CSEFT-koncepció. Egyetemi vezetőink általában csak ösztönös vezetési képességeikre, a gyakorlatban szerzett vezetői tapasztalataikra vagy autodidakta módon elsajátított ismereteikre hagyatkoznak.

Kutatómunkám során közel 100 hazai egyetemi vezető képzettségét vizsgáltam vegyes profilú, sokkarú intézményekben 2011-ben. Ennek keretében 14 rektor szakmai életrajzát tekintetem át. Közülük mindössze egy (a Corvinus Egyetem rektora) rendelkezik gazdasági képzettséggel, lévén közgazdász. További egy rektor környezetmenedzsment képzettsége révén tanulhatott menedzsmentet, a többiek életrajzában azonban semmilyen utalás nincs arra, hogy bármilyen formában tanultak volna modern gazdálkodási, vezetési ismereteket. A magyar egyetemek dékánjai közül 78 személy képzettségét tekintetem át. (A gazdasági karok dékánjait nem vontam be az elemzésbe, hiszen esetükben a gazdasági végzettség nem vezetői pozíciójukból adódik.) A nem gazdasági karok dékánjai közül egynek közgazdasági végzettsége van, egy pedig a gazdálkodás- és szervezéstudományokban szerzett képzettséget. További egy kar vezetője, bár alapképzettsége vegyészmérnök, logisztikai menedzsmenttel foglalkozik, egy pedig pszichológusként vett részt a menedzsment humán oldalához kapcsolódó tréningeken. Egy jogi kar vezetőjének a gazdasági jog a szűkebb szakterülete. Figyelemre méltó, hogy az egészségügyi vezetők számára régóta folyik Magyarországon vezetőképzés, ám a 11 egészségügyi egyetemi vezető közül, akiknek a végzettségét

138 Ennek oka lehet az egyetemek belső irányításának eltérő rendszere, az egyetemek szélesebb körű autonómiája, az állam/társadalom és az intézmények eltérő viszonya, valamint a vezetés (menedzsment) tanulható és tanítandó professzióként/tudományként való felfogása is.

áttekintettem, mindössze egy (dékán) szerzett képzettséget egészségügyi menedzsmentből. A dékánok döntő többségének (72) életrajzában tehát nincs utalás arra, hogy gazdálkodási vagy vezetési ismereteket tanultak volna. Hasonló megállapításra jutott Kováts (2013) is a dékánok pályáját feltáró empirikus kutatása során: Bár többen is megfogalmazták, hogy nem tanult vezetők, a dékánná válás kapcsán senki nem beszélt arról, hogy formális képzésen vett volna részt kifejezetten emiatt, vagy tudatos felkészülésbe fogott volna.

Mindez nem azt jelenti, hogy egyetemi vezetőink nem értenek az irányításhoz, hiszen döntő többségük többéves, több évtizedes vezetői tapasztalattal rendelkezik, és a vezetői ranglétrán keresztül, tanszékvezetői, felsővezető-helyettesi pozíciók betöltése után lett felsővezető.¹³⁹ Jelenlegi hivatásukat, a vezetést, annak korszerű, a gazdasági szférában vagy más, külföldi felsőoktatási intézményben bevált módszereit azonban szervezett képzés keretében nem tanulták. Mint Halász fogalmaz: „Azok, akik ma felsőoktatási intézményekben vezetési feladatot látnak el – legyen szó kinevezett vezetőkről, döntéshozó testületek tagjairól, kutatási projektek irányítóiról vagy másokról – általában saját gyakorlatukban, spontán módon tanulják meg, ha egyáltalán megtanulják, a menedzsmentet.” (Halász 2007/b:1)

3.2. Az egyetemi vezetők képzése a fejlett országokban

A hivatalban lévő egyetemi vezetők képzésének két típusa van, az intézményen kívüli és intézményi programok.¹⁴⁰ Az előbbit valamilyen szakmai szervezet indítja a felsőoktatásban vezető tisztséget ellátók képzésére vagy továbbképzésére, az utóbbit maguk a felsőoktatási intézmények szervezik saját vezetőiknek, tisztségviselőiknek. A következőkben ezekre vonatkozóan mutatok be néhány jó gyakorlatot.¹⁴¹

139 Erről részletesen lásd Forgó (2008).

140 Az iskolarendszerű (mester és doktori) felsőoktatás-menedzsment képzésekben jellemzően nem már hivatalban lévő egyetemi vezetők vesznek részt, ezért ezekre nem térek ki. Ezekről részletesen lásd: Pausits, Pellert (2009). Ugyancsak nem foglalkozom azzal a lehetőséggel, hogy az egyetemi vezetők általános, azaz nem a felsőoktatásra fókuszáló vezetési-gazdálkodási képzésen is bővíthetik menedzsment ismereteiket, amelyeket a napi gyakorlatban az egyetemi szervezetre adaptálva alkalmazhatnak.

141 További példákért lásd Halász 2007/a.

3.3.1. Intézményen kívüli képzések

Izraelben egy központi szervezet indít vezetőképzési programokat a tanárképző intézmények irányítói számára. A tantervet részben az érintettek igényeinek felmérése, részben az üzleti szféra képzési gyakorlata alapján állították össze. A képzés alapvető célja, hogy a menedzsment ismeretekkel nem rendelkező vezetőket megismertessék a vezetés elméleti alapjaival és rávezessék őket arra, hogy mindez hogyan alkalmazható a gyakorlatban, akadémiai környezetben. Az elméleti előadásokat kiscsoportos megbeszélések, konkrét feladatmegoldások követik. A képzés a következő területeket öleli fel: vezetéselmélet, csoportok vezetése, vezetői képességek, szervezeti magatartás, motiválás, minőségmenedzsment, marketing, változásmenedzsment, döntési technikák, konfliktuskezelés, időgazdálkodás, tervezés, kontrolling, technológia-menedzsment. (Kedem 2004)

Az Amerikai Gyógyszerésztudományi Karok Szervezete egyéves képzéseket indít, melyek célja, hogy a gyógyszerész karok dolgozóit felkészítse a vezetői szerepekre akár a felsőoktatásban, akár más akadémiai intézetekben. Minden intézmény évente két munkatársat iskolázhat be a képzésre, amely négy, többnapos konzultációból és folyamatos projekt-munkából áll. (AACP 2010)

Az Egyesült Királyságban az oktatási minisztérium támogatásával létrejött *Leadership Foundation for Higher Education*, amely többféle, általában több napos bentlakásos kurzusokra épülő vezetőképzési programot működtet. Így például felsővezetők, tanszékvezetők vagy funkcionális vezetők számára szerveznek intenzív, általában hatnapos programokat. A szolgáltatásokat nemcsak egyének vehetik igénybe, hanem intézmények is. Az alapítvány olyan programokat is szervez, amelyeken egy-egy egyetemről egész csoportok vehetnek részt, például annak érdekében, hogy felkészüljenek valamilyen szervezeti változás megvalósítására. Működtetnek olyan programot is, amely az egyetemek irányító testületeiben ülő „laikus” vezetők fejlesztését szolgálja. (Halász 2007/a:9)

3.3.2. Intézményi vezetőképzés

Az angliai *Leeds-i Egyetemen* a kilenchnapos, ingyenes menedzsment képzés a legkorszerűbb vezetéselmélet és -gyakorlat elsajátítására irányul. A programban az egyetem bármilyen szintű vezetője részt vehet. Az oktatás módszertana igazodik a vezetők munkaterheléséhez: minden kurzus hat,

egynapos workshopból, a vezetők időbeosztásához igazodó személyes konzultációkból és egy konkrét, az adott vezető feladatköréhez kapcsolódó vezetésmódszertani fejlesztési projektből áll.

A tananyag a következő területeket fedi le:

- személyes és szakmai fejlődés (karriertervezés, személyes SWOT analízis);
- a felsőoktatási menedzsment fejlesztésének kérdései (vonatkozó vezetési elméletek és irányítási gyakorlat);
- stratégiai menedzsment (szervezeti struktúra, stratégiai tervezés, változásmenedzsment);
- teljesítménymenedzsment (a teljesítmény mérése és növelése, szervezeti és csoport-hatékonyság maximalizálása);
- sikermenedzsment (üzleti tervezés, kockázatmenedzsment, minőségmenedzsment);
- projektmenedzsment. (Keczer 2006)

A kontinentális Európa egyetemein is lehetőségük van a vezetőknek ismereteik bővítésére. Egy példa a számtalan közül: a holland *Twente Egyetemen Akadémiai vezetés* címmel olyan képzési programokat indítanak, amelyek elsősorban a vezetői kompetenciák kialakítására és fejlesztésére irányulnak. A 3x2 napos tréning során kommunikációs technikákat éppúgy tanulnak, mint konfliktuskezelést, változásmenedzsmentet, projektmenedzsmentet, mentorálást; és vezetői helyzetgyakorlatokat is tartanak. (Twente 2010)

Az Egyesült Államokban általános gyakorlat, hogy az egyetemeken menedzsment kurzusokat szerveznek az alkalmazottaknak.

A *Harvard* több vezetőképzési programot kínál, hogy segítsék alkalmazottaikat „olyan vezetőkké válni, akik képesek újra feltalálni a Harvardot a jövő számára”.

A képzési programok több szinten, több célcsoportnak szólnak:

- Koncentrált menedzsment képzés: egyetemi felsővezetők számára - segít megfelelni a legújabb menedzsment kihívásoknak;
- Vezetés a gyakorlatban: közép- és felsővezetők számára - segít fejleszteni a vezetői kompetenciákat;
- A vezetés alapjai: alsó szintű vezetők számára - segít a vezetéshez szükséges alap-kompetenciák kialakításában;
- Vezetői képességek: az adminisztratív dolgozók és az oktatók számára - olyan kompetenciák kialakításában segít, amelyek a másokkal való együttműködéshez nélkülözhetetlenek.

Az oktatás kompetencia-felmérések, kis- és nagycsoportos foglalkozások, esettanulmányok segítségével tárja fel a résztvevők hiányosságait, fejlesztési szükségleteit és közvetíti az elsajátítandó kompetenciákat és ismeretanyagot. (Harvard 2010)

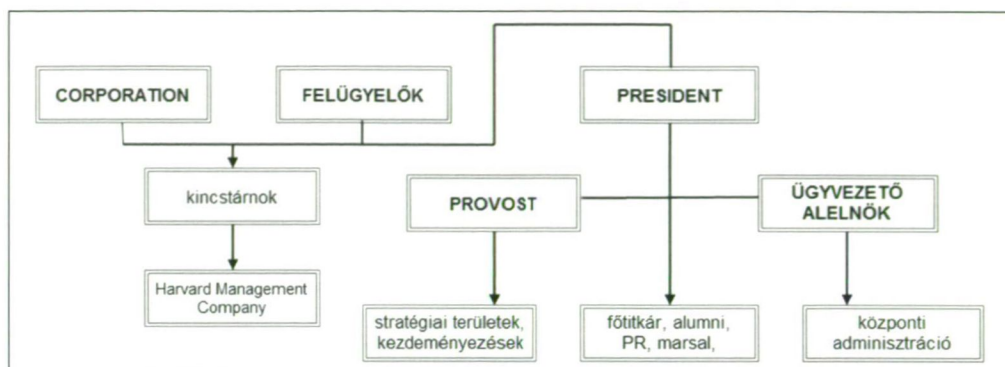
Tanulságos lehet számunkra az a módszertan is, amellyel az ausztráliai *Wollongong Egyetemen* kialakították a vezetőképzési programot. A program indulásakor a résztvevőket négy kategóriába sorolták. Az elsőbe a többéves vezetői tapasztalattal rendelkezők kerültek. A másodikba azok, akik viszonylag újak a vezetői szerepben. A harmadikba a frissen kinevezettek illetve a vezetői posztra a közeljövőben aspirálók. A negyedikbe azok, akik egyszerűen csak érdeklődnek a vezetés iránt, vagy a feletteseik gondolták úgy, hogy alkalmasak a vezetésre. A tananyag tematikája hasonló mind a négy csoportban, de az átadott ismeretek szintje és módszertana eltérő. Minden résztvevőnek külső tréner személyre szabottan segít azokon a területeken, amelyeken az illetőnek különösen nagy szüksége van kompetenciái fejlesztésére. A képzésen való részvétel előfeltétele annak, hogy valaki vezetői posztra pályázzon az egyetemen! (Morgan, Steele 2006)

4. Professzionális menedzsment támogatás: a Harvard példája

A Harvard az Amerikai Egyesült Államok legrégebbi felsőoktatási intézménye (1636). Nonprofit magánegyetem; 12 graduális képzést folytató kara (*schools*) van a posztgraduális programokat kínáló Radcliffe Institute mellett. A Shanghai rangsorban a világ legjobb egyeteme, a QS Rankingen és a Times rangsorában pedig a második volt 2013-ban. Tanári kara 2.400 főből áll, emellett több mint tízezren dolgoznak akadémiai pozícióban a 18 oktatókórházban. A teljes hallgatói létszám 21 ezer fő 80 országból, a túljelentkezés átlagosan tizenhatszoros. A Harvard éves bevétele és kiadása 2013-ban 4,2 milliárd \$ (882 milliárd forint), pénzügyi alapja 32,7 milliárd \$ (6.867 milliárd forint) volt. (Harvard 2013/2014)

A Harvard irányítási rendszerét és működését megvizsgálva megállapítható, hogy a **kormányzó testületek** a szakértelmet és a külső kontrollt biztosítják; a kiterjedt, jól strukturált és erőforrásokkal megfelelően ellátott **központi adminisztráció** az operatív háttérrel jelenti az akadémiai vezetésnek, míg a különböző **funkcionális szakmai egységek és szervezetek** a professzionalitást garantálják. A Harvard irányítási rendszerét az 1. ábra mutatja.

1. ábra: A Harvard irányítási rendszere



Forrás: Harvard 2012/13/b alapján saját szerkesztés

4.1. Az elnök és a kormányzó testületek

Az egyetem első embere az **Elnök (President)**, jelenleg történelem professzor tölti be a tisztséget. Tizenkét alelnöki funkció van: ide tartozik az ügyvezető (*executive*) alelnök, a vezető jogtanácsos (*general counsel*), az egyetemi főtitkár (*secretary of the university*)¹⁴², valamint a kampuszért, a közügyekért és kommunikációért, a volt hallgatókért, az emberi erőforrás menedzsmentért, a pénzügyekért, a tervezésért és projektmenedzsmentért, az információ-technológiáért, a stratégiai programokért és a könyvtárért felelős alelnökök.

Az egyetemet két testület kormányozza: a **Corporation** – hivatalos elnevezése: *President and the Fellows of Harvard College*, valamint a **Felügyelők (Overseers)** testülete. Ezek az egyetemi irányító testületek szokásos feladatait látják el. Közreműködnek az egyetem programjának kialakításában, biztosítják, hogy az egyetem hű maradjon a küldetéséhez, hogy az intézményt folyamatosan a kiváló minőség és a fejlődés jellemezze. Mindkét testület jóváhagyja a főbb oktatói és adminisztratív kinevezéseket. A Corporation az egyetem végrehajtó testülete. Benne van az egyetem elnöke, kincstárnoka, valamint 11 Tag (*Fellow*), akik a Harvardon végzetek közül kerülnek ki (a Corporation választja őket a Felügyelők egyetértésével).^{143 144} A Corporation bizottsági struktúrában dolgozik. Felelősséget visel az egyetem akadémiai,

142 Jól mutatja az alelnöki hivatalok méretét, hogy a főtitkár mellett 15 szakember dolgozik, köztük 12 ügyvéd.

143 2010-ig a Corporation-nak csak 7 tagja volt.

144 A legutóbb kinevezett három tagot 500 jelölt közül választották ki.

pénzügyi és fizikai erőforrásaiért, valamint általános jólétéért. Foglalkozik hosszú távú stratégiai kérdésekkel, politikákkal és tervezéssel csakúgy, mint a jelentősebb tranzakciókkal. Szilárd bizalmi testületként áll az elnök mögött nagy jelentőségű ügyekben, rendszeresen találkozik a dékánokkal, alelnökökkel és más tisztségviselőkkel, hogy tervek és programokat vitasson meg velük. Jóváhagyja az egyetem költségvetését, fontosabb pénzügyi projektjeit, kiadásait, a tandíjakat. Nagyobb jelentőséggel bíró oktatási kérdéseket is megtárgyal, amelyeket az elnök és a dékánok visznek a testület elé.

A Felügyelők testületének szintén hivatalból tagja az elnök és a kincstárnok, emellett 30 választott tagja van. A tagokat hat évre választják a harvardi diplomával rendelkezők.¹⁴⁵ A felügyelő testület tagjai szerteágazó tudással és tapasztalattal rendelkeznek. A testület befolyással van az egyetem stratégiai irányvonalára, tanácsot ad az egyetem vezetésének a prioritásokat és a tervekkel illetően, és a hozzájárulása szükséges a Corporation bizonyos akcióihoz. Legfontosabb feladata több mint 50 látogató bizottságának koordinációja és felügyelete. Ezek rendszeresen áttekintik az egyetem karainak, tanszékeinek, programjainak és tevékenységeinek minőségét és irányának helyességét; külső szemmel objektív véleményt alkotnak, és a felügyelő testületnek jelentenek. A legtöbb tagja amerikai (többségében nem massachusettsi), de van egy mexikói és egy indiai Felügyelő is.

A Harvard kormányzási rendszere tehát úgynevezett *duális rendszer*, melyben külön testület látja el az ügyvezetői és a felügyelői funkciókat. Ezekben a testületekben az egyetemhez kötődő, az intézmény iránt különös felelősséget érző és azt jól ismerő egykori diákok (a Corporation tagjai) és független szakemberek (Felügyelők) egyaránt helyet kapnak. Az egyetem felsővezetői tagjai ezeknek a testületeknek, de a testületi tagok többsége az intézménytől független, így személyes érdek, kapcsolat, szempont nem zavarja az objektivitást. Így módon a Harvard irányítási rendszere megfelelően ötvözi az akadémiai értékeket megtestesítő és képviselő tudós-elnök, a kellő létszámú és professzionális apparátus, az elkötelezett és az egyetemet ismerő volt hallgatók és a független szakemberek kompetenciáit. Az egyetem volt hallgatóinak bevonása az egyetemirányításba (tagi pozíció a Corporation-

145 Ez 1685 óta van így; azért tették a végzettség jogává a felügyelők megválasztását, hogy ezzel is érvényre juttassák az egyetem szoros kapcsolatát a közösséggel.

ban; a Felügyelők megválasztásnak joga) egyrészt az egyetemhez köt olyan szakembereket, akik meghatározó szerepet töltenek be a gazdaságban, a társadalom más alrendszerében és a politikában, és megteremti a rendkívüli nagyságrendű támogatásszerzés alapját.

4.2. A központi adminisztráció

Az **ügyvezető alelnök** az egyetem operatív irányítója, aki felügyeli az egyetem pénzügyi, adminisztratív, emberi erőforrás, kampusz szolgáltatásait, a tervezést és a projektmenedzsmentet, az egészségügyi szolgáltatásokat, az információ-technológiát. Ő irányítja az egyetem központi adminisztrációját – ide tartozik 5 funkcionális alelnök, valamint az ombudsman, az egyetemi egészségügyi szolgáltatás igazgatója és az elnök speciális, egyenlőségért és diverzitásért felelős asszisztense¹⁴⁶.

A Harvard operatív működtetését az **adminisztratív irodák** végzik, ezek a következő területekért felelősek: volt hallgatók (*alumni*)¹⁴⁷, művészetek, atlétika, beiskolázás, kurzusok, EdX (a Harvard és a MIT közös MOOC profilú nonprofit szervezete), foglalkoztatás, Harvardx (a innovatív oktatásra irányuló kezdeményezés), könyvtár és akadémiai kutatás, múzeumok, online tanulás, kutatás, IT.

A **Provost** hivatalát¹⁴⁸ 1992-ben hozták létre. Küldetése, hogy elősegítse az egyetemi polgárok és szervezeti egységek közötti együttműködést és menedzselje az egyetemi szintű változásokat. Olyan összegytemi kezdeményezések tartoznak ehhez a funkcióhoz, amelyek elősegítik az alábbi stratégiai célkitűzések megvalósítását:

- a karok, az oktatók és a hallgatók közötti együttműködés;
- a Harvard teljesítményének javítása az oktatók fejlesztése és előmenetelének támogatása révén;
- interdiszciplináris megoldások keresése kutatási problémákra;

146 A speciális asszisztens hivatala 12 főből áll, és 20, a karokon dolgozó munkatárs is bekapcsolódik a munkába.

147 Az alumni testület meglehetősen komoly szervezet. 13 bizottsága mellett 43 szakember dolgozik, igazgatói egy részét a volt hallgatók választják meg.

148 Az igazgató mellett 1 helyettes, 4 aligazgató, 1 szenior aligazgató, 6 társigazgató, 1 szenior társigazgató és egy igazgató-asszisztens irányítja a hivatal tevékenységét.

- a nemzetközi jelenlét erősítése;
- az egyetemi kulturális élet élénkítése;
- egyetemi szintű információ-technológiai innovációk akadémiai és adminisztratív területeken;
- a technológia-transzfer, a szellemi tulajdon-védelem, kutatási együttműködések az iparral, szabadalmi tevékenység biztosítása.

5.2. Funkcionális szakmai egységek és szervezetek

A különböző szakmai területek professzionális működtetését funkcionális szakmai egységek és szervezetek végzik. Ilyen például az egyetem pénzügyi alapját kezelő befektetés-menedzsment cég; az egyetemi projekteket menedzselő team vagy az intézményi kutatással foglalkozó csoportok. . . .

Az 1974-ben alapított **Harvard Management Company** egy olyan befektetés-menedzsment cég, melynek egyetlen küldetése a Harvard szolgálata az egyetem pénzügyi erőforrásainak hosszú távú befektetése és gyarapítása révén. Több mint 200 befektetési szakértőt foglalkoztat Bostonban, és jónéhány külső pénzügyi menedzsment a világban. A HMC által kezelt pénzügyi alap jövedelmeiből finanszírozzák az oktatási programokat, a kutatást, és ez fedezi a hallgatóknak nyújtott pénzügyi támogatásokat is. Igazgatótanácsa 13 fős, hivatalból tagja az egyetem Elnöke, Kincstárnoka, pénzügyi igazgatója és a HMC elnöke. A többi tagot a Corporation választja befektetési, ipari és akadémiai szakértelem alapján. Ügyvezető testülete 7 fős, alapvető feladata az egyetem pillanatnyi szükségleteinek és hosszú távú pénzügyi stratégiájának összehangolása portfólió-menedzsment, innovatív befektetések és kockázatmenedzsment segítségével.¹⁴⁹

149 1972 óta két, részvényesi felelősséggel foglalkozó (*shareholder responsibility*) bizottság is működik a HMC mellett. Az egyik egyetemi polgárokból áll és véleményezi a Harvard részvényesi döntéseit (azokban a vállalatokban, melyekben az egyetem részvény-tulajdonos) a társadalmi felelősségvállalás (emberi jogok, környezetvédelem, egyenlő bánásmód stb.) szempontjából. A Corporation Részvényesi Felelősség Bizottsága pedig ennek alapján meghatározza, hogy a Harvard milyen álláspontot képviseljen, hogyan szavazzon ezekben a kérdésekben a vállalatok döntéshozó testületeiben. Ez a bizottság kezdeményezi a befektetéseket, vagy a kivonulást különböző cégekből. 2006-ban például kivont olyan olajtársaságokból, melyek a népiértésben vétkező szudáni kormánnyal üzleteltek.

A Projektmenedzsment csoport (*Harvard Planning and Project Management*) szakmailag támogatja az egyetem fizikai erőforrásainak (campus, ingatlanok, fizikai környezet) bővítésére vonatkozó tervezési és projektmenedzsment tevékenységeket. Küldetése annak biztosítása, hogy a fizikai környezet a lehető legnagyobb mértékben segítse az akadémiai kiválóságot. Egyetemi kliensek számára a koncepció kialakítástól a befejezésig/létesítmény-átadásig vállalja projektek teljes menedzselését. Fontos tevékenységük a projekt tervezés, a kontroll, az információs rendszer működtetése, a dokumentáció, a kockázatmenedzsment, a beszerzésment. Biztosítják a szakértelmet, az információáramlást, valamint azt, hogy a projektek összhangban legyenek az egyetemi politikával, és a projektekre fordított összeget a legelőnyösebben használják fel.

Az **intézményi kutatással** foglalkozó csoport (*Institutional Research*) a Provost hivatalában működik 11 fővel. Feladata összegyűjteni, rendszerezni és elemezni az intézményre vonatkozó adatokat a kötelező beszámolókhöz és a döntéshozatalhoz. Pontos, naprakész és felhasználóbarát információkat szolgáltat az igénylőtől és a felhasználástól függően. Tevékenységei:

- adatszolgáltatás az egyetemről (például a kormányzatnak, a sajtónak és az évente kiadott Harvard Fact Book számára);
- adatgyűjtés és statisztikai elemzés (például elégedettségmérés, oktatói fejlődés, hallgatók íráskészségének felmérése, oktatás hatékonyságának elemzése, nemzetközi beiskolázási felmérés);
- egyetemi bizottságok munkájának háttértámogatása;
- rendszerelemzés a Harvardon belül és a társintézmények körében;
- tényekkel alátámasztott ajánlások, háttéranyagok készítése a döntéshozatalhoz (például feljegyzések a kormányzó testületeknek, növekedési elemzések, benchmarking, szakirodalmi áttekintések).

A Harvardon ilyen és ehhez hasonló szervezetek és szervezeti egységek biztosítják azt, hogy az egyes funkciók, döntéshozók és kliensek professzionális menedzsment támogatást kapjanak, és így az általuk képviselt területek hatékonyan, az egyetemi érdekeket szem előtt tartva működjenek.

Összegzés

A jelenleginél professzionálisabb egyetemirányítás négyféle módon biztosítható az egyetemeken. Az első lehetőséget, a vállalati szférából érkező vezetők kinevezését azonban kockázatosnak tartom az üzleti

szervezetek és az oktatási intézmények közötti jelentős különbségek miatt. Ugyanakkor az üzleti szemléletre ma már az egyetemeken is szükség van, ezért a gazdasági szektorból érkező szakemberek bevonása az egyetemek irányításába kívánatos. Ennek kevésbé kockázatos módja a külső tagok bevonása az egyetemek irányító testületeibe, amelyet a hatalommegosztáson alapuló egyetemi kormányzás rendszere tesz lehetővé. Erre az eredetileg angolszász országokra jellemző rendszerre tért át a nyugat-európai államok többsége is. A közép-európai, volt szocialista országokban az erre irányuló reformkísérletek (hazánkban a Magyar Bálint-féle kezdeményezés) rendre elbuktak, pedig az e térségre jellemző tradicionális egyetemirányításnak számos hátránya van. A harmadik megoldás az egyetemi vezetők képzése, melynek szintén komoly hagyományai vannak a nyugati világban. Hazánkban azonban nincs arra példa, hogy egyetemeink nem professzionális irányítói megválasztásuk, kinevezésük után szervezett formában gazdálkodási vagy vezetési ismereteket szereznének. A negyedik megoldás az akadémiai vezetők professzionális menedzsment támogatása, melyre kitűnő példa a világ egyik vezető egyetemée, a Harvard irányítási-működtetési rendszere.

FORRÁSOK

- Alkotmánybíróság (2005): 41/2005. (X. 27) sz. határozat.
- Alkotmánybíróság (2006): 39/2006. (IX. 27) sz. határozat.
- Apkarian, J., Mulligan, K., Rotondi, M. B., Brint, S. (2014): Who governs? Academic decision-making in US four-year colleges and universities, 2000–2012. In: *Tertiary Education and Management* Vol. 20, No. 2, pp. 151–164.
- Barakonyi K. (2004a): Rendszerváltás a felsőoktatásban. Budapest, Akadémiai Kiadó
- Barakonyi K. (2004b): Egyetemi kormányzás. In: *Közgazdasági szemle* 2004/6. p. 584-599.
- Boer, H., J. Enders, U. Schimank (2007): On the Way Towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany. In: D. Jansen (szerk): *New Forms of Governance in Research Organizations – Disciplinary Approaches, Interfaces and Integration*. Springer, Dordrecht. pp. 137-154.
- Boer, H., File, j. (2009): Higher education governance reforms Across Europe. MODERN, Twente.
- Bleiklie, I., M. Kogan (2007): Organization and governance in universities. In: *Higher Education Policy*, Vol. 20. pp. 477-493.
- Bush, T.: A menedzsment fontossága az oktatásban. OFI.
- Carnegie, G. D., Tuck, J. (2010): Understanding the ABC of University Governance. In: *The Australian Journal of Public Administration* vol. 69, No. 4. pp. 431-441.
- CHEPS (2010): Progress in higher education reforms across Europe: Governance Reform. Vol. 1. CHEPS, Twente.
- EC (2003): The role of the universities in the Europe of knowledge. /COM(2003) 58./ Brüsszel.
- EC (2004): Outcome of the Stakeholders' Consultation /DOC(2004)0604/. Brüsszel.
- EC (2006): Delivering on the modernisation agenda for universities: education, research and innovation /COM(2006)208/. Brüsszel.
- Edwards, M. (2013): University Governance: a Mapping and some Issues. In: Association for Tertiary Education and management. <http://www.atem.org.au/publications/occasional-papers/university-governance-a-mapping-and-some-issues>. Letöltve: 2014. május 22.
- Euridyce (2000) Two Decades of Reform in Higher Education in Europe: 1980 onwards. Brüsszel.
- Euridyce (2008): Higher Education Governance in Europe. European Commission, Brüsszel.
- Estermann, T., Nokkala, T. (2009): University Autonomy in Europe I. EUA, Brüsszel.

- Felt, U. (2003): University Autonomy in Europe. EUA, Bécs.
- Fielden, J. (2008): Global trends in university governance. In: Education Working Paper Series No. 9. World Bank, Washington.
- Forgó M. (2008): Felsőoktatási vezetők karrierútja. In: Felsőoktatási Műhely 2008/IV.
- Fried, J. (2006): Higher Education Governance in Europe: Autonomy, Ownership and Accountability. In Kohler, J., Huber, J. (szerk) Higher Education Governance between Democratic Culture, Academic Aspirations and Market Forces. Council of Europe, Strasbourg, pp. 79-133.
- Gayle, D. J., Tewarie, B., White, A. Q. (2003): Governance in the Twenty-First-Century University. ASHE-ERIC, San Francisco.
- Goedegebuure, L., Boer, H. (2001): Governance and Decision-Making in Higher Education In: Jenniskens, I.: Management and Decision-Making in Higher Education Institutions. CHEPS-CHERI-LEMMA, Utrecht.
- Halász G. (2007/a): „Felsőoktatási menedzsment” képzés – helyzetelemzés és javaslatok. http://halaszg.ofi.hu/download/HEM_tanulmany.pdf. Letöltve: 2014. augusztus 12.
- Halász G. (2007/b): A felsőoktatási menedzsment tanulása és fejlesztése. In: Felsőoktatási Műhely 2007/1. pp. 65-72.
- Henard, F., Mitterle, A. (2010): Governance and Quality Guidelines in Higher Education. OECD IMHE, Paris.
- Harvard (2011/2012/a): Common Data Set 2011/2012. Harvard University, Boston.
- Harvard (2011/2012/b): Harvard University Fact Book 2011/2012. Harvard University, Boston.
- Harvard (2013/2014): Faculty Development and Diversity Report 2013/2014. Harvard University, Boston.
- Harvard Gazette (2014): Healing Outside the Box. 2014. május 12-i szám.
- Heidrich B. (2006): Szolgáltatás menedzsment. Human Telex Consulting, Budapest.
- Keczer G. (2006): Humánerőforrás-menedzsment a Leeds-i Egyetemen: egy követhető példa. In: Humánpolitikai Szemle 2006/2. No. 59.
- Keczer G. (2010): Egyetemirányítás: lehetőségek és korlátok. Egyesület Közép-Európa Kutatására, Szeged.
- Kezar, A., Eckel, P. (2004): Meeting today's governance challenges. In: Journal of Higher Education. 2004. júl-aug.
- Kováts G. (2013): A magyar dékánok tipikus és atipikus karrierútjai: egy empirikus vizsgálat eredményei. In: Felsőoktatási Műhely 2013/1. pp. 53-68.
- Krücken, G. (2011): A European perspective on new modes of university governance and actorhood. In: Research and Occasional Papers, 17.11. CHE, California.

- Lovelock, Wright (2001): Principles of Service Marketing and Management. Prentice Hall.
- Middlehurst, R., Teixeira, N. (2012): Governance within the EHEA. In: Curaj et al: European higher education at the crossroads. Springer, Dordrecht.
- Minor, J. (2004): Understanding faculty senates: Moving from mystery to models. In: The Review of Higher Education, Vol. 27 No. 3. pp. 343-363.
- Morgan M., Steele J. (2006): Engaging and Developing Academic Leaders 'from base camp to summit'. 2nd ACU HR Management Network Conference Kuala Lumpur 2006.
- OECD (2003): Education Policy Analysis. www.oecd.org.
- OECD (2006): Education Policy Analysis. www.oecd.org.
- Paradeise, C. (2012): Tools and Implementation for a New Governance of Universities: Understanding Variability Between and Within Countries. In: Curaj et al: European higher education at the crossroads. Springer, Dordrecht.
- Pausits A., Pellert A. (2009): The Winds of Change: Higher Education Management Programmes in Europe. In: Higher Education in Europe, Vol. 34, No 1.
- Sporn, B. (2003): Management in Higher Education In: Begg, R.: The Dialogue between Higher Education Research and Practice. Kluwer, Dordrecht.
- Taylor, M. (2013): Shared Governance in the Modern University. In: Higher Education Quarterly Vol. 67, No. 1. pp.80-94.
- Trakman, L. (2008): Modelling university governance. In: Higher Education Quarterly Vol. 62. No. 1-2. pp. 63-83.
- Vilalta, J. (2003): Higher Education Governance Trends (paper). EAIR Annual Forum, Limerick.
- Weinberg, C. (2014): New Hurdles for Tressel. In: Inside Higher Education, 2014. május 12-i szám.
- Whitchurch, C. (2006): Professional Managers in UK Higher Education: Preparing for Complex Futures. Leadership Foundation for Higher Education. London
1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról. www.complex.hu.
- A felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény egységes szerkezetben az 1996. évi LXI. törvény rendelkezéseivel. www.complex.hu.
2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról. www.complex.hu.
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. www.complex.hu.
- Harvard: www.harvard.edu. Adatok letöltve: 2014 május.
- Twente: <http://www.utwente.nl/en> Adatok letöltve: 2010 november.

A MOTIVÁCIÓ PROBLÉMÁI ÉS AZ EGYÉNI TELJESÍTMÉNYÉRTÉKELÉS SZÜKSÉGESSÉGE A TRADICIONÁLIS¹⁵⁰ MAGYAR EGYETEMEKEN

A magyar állami egyetemeken a közalkalmazotti rendszer nemcsak a szűk értelemben vett emberi erőforrás gazdálkodást - azaz a legjobb munkaerő felkutatását, kiválasztását, valamint kevésbé jól teljesítők elbocsátását - szorítja korlátok közé, hanem a dolgozók ösztönzését is. A közalkalmazotti rendszer jogi és juttatási kötöttségei mellett a teljesítményértékelés hiánya, a minősítési-előmeneteli rendszer, a vezető-kiválasztás gyakorlata, a vezetői munka természete, valamint az egyetemek szervezeti kultúrája is csökkentheti az oktatók motivációját. A tanulmány első részében az alapvető szükségletelméletekből kiindulva elemzem tradicionális egyetemeink képesség-tanulmányozók szükségleteinek kielégítésére, majd ezzel összefüggésben az egyéni teljesítményértékelés problémakörét mutatom be. Számba veszem azokat a nézeteket, amelyek akadályozzák az egyéni teljesítmény mérésének elterjedését a hazai felsőoktatásban, majd néhány külföldi példán keresztül mutatok be lehetséges alternatívákat.

1. A motiváció problémái az egyetemen

A motiválás az emberi erőforrás menedzsment kiemelkedően fontos területe. Feladata olyan ösztönzési politika kialakítása és alkalmazása, amely elősegíti az adott szervezet céljainak elérését. További funkciója, hogy ösztönözze a dolgozókat a munkaidő ledolgozására, szaktudásuk és képességeik fejlesztésére, az előléptetésre való törekvésre és a szervezet eredményeihez való minél nagyobb hozzájárulásra. (Gulyás 2008/a)

Az embert – bármilyen erőfeszítésre és teljesítményre – szükségletei kielégítésének vágya és lehetősége motiválja. Ezért amikor munkahelyi motiválásról beszélünk fontos mindenekelőtt tisztában lennünk azzal, milyen szükségleteik vannak a dolgozóknak, illetve, hogy egy adott munka(hely) vagy munka(hely)-típus ezek közül melyek kielégítésére alkalmas és

¹⁵⁰ *Tradicionális magyar egyetem* alatt a nagy múlttal rendelkező, sokkarú állami tudományegyetemeket és ezek szervezeti egységeit értem. A lehatárolást azért tartom szükségesnek, mert a továbbiakban leírt szervezeti jellemzők, megállapítások elsősorban ezekre igazak. A fiatal, szűkebb profilú, kisebb és/vagy nem állami tulajdonú intézmények szervezeti jellemzői eltérőek lehetnek.

melyeket hagy részben vagy egészben kielégítetlenül. A továbbiakban néhány alapvető szükségletelméletből¹⁵¹ kiindulva áttekintem, melyek azok az oktatói szükségletek, amelyek kielégítésére a tradicionális magyar egyetemek a jelenlegi működési rendjük mellett alkalmasak lehetnek, illetve melyek azok, amelyek részben vagy teljesen kielégítetlenek maradhatnak. Az elemzés során tett megállapítások statisztikai adatokon, empirikus kutatások eredményein, szakértői véleményeken valamint a felsőoktatás jelenlegi szabályozásán és működési rendjén alapulnak.

1.1. Maslow szükséglet-piramisa

Maslow (1943) az emberi szükségleteket öt hierarchiaszintbe sorolta. Ezek a következők: fiziológiai (*physiological*) szükségletek, biztonsági (*safety*) szükségletek, szeretetszükséglet/a társakhoz való tartozás szükséglete (*love/belongingness*), a megbecsülés (*esteem*) iránti vágy és az önmegvalósítás (*self-actualization*) igénye.¹⁵²

A **fiziológiai szükségletek** közé Maslow egyrészt az olyan, az alapvető emberi létfenntartáshoz kapcsolódó szükségleteket sorolta, mint az étel, ital, a megfelelő életkörülmények; másrészt az olyan ösztön-motivált szükségleteket, mint a szexuális vágy vagy a szülői gondoskodásra való késztetés. Úgy vélem, napjainkban a fiziológiai szükségleteket – a társadalom legkiszolgáltatottabb rétegei kivételével – már a **jó minőségű** étel, ital, életkörülmények jelentik. A szülői motivációk pedig kibővülnek a család **megfelelő** életkörülményeinek, az utódok **boldogulásának** biztosítására való törekvéssel. Ehhez pedig megfelelő jövedelem szükséges. Ahogyan Nieswodomy fogalmaz az egyetemi oktatók motivációjáról szóló tanulmányában: „az oktatók esetében a fiziológiai szükségletekkel nem kell foglalkozni, de a kielégítő fizetés ebbe a kategóriába tartozik.” (Nieswodomy 1983:252) Az egyetemek a tudásteremtés és tudásterjesztés kiemelt színterei és az egyetemi oktatók-kutatók e folyamatok kulcsszereplői. Napjainkban, amikor a tudás alakítja a gazdaságot, az oktatói

151 Jóllehet ezek az elméletek szakmai viták tárgyát képezik, az ezekben megjelenő emberi szükségletek általánosan elfogadottak. Ezért nem tartom szükségesnek a modellek helytállóságát vizsgálni, azok mindössze elméleti keretként szolgálnak a felsőoktatás szükséglet – motiváció szempontú elemzéséhez.

152 A szükségletelméletek másik jelentős képviselője, **Herzberg** (1959) kéttényezős modelljében egyébként cáfolja, hogy a szükségletpiramis alsó szintjeihez – nála: higiénikus tényezők – is kapcsolható motiváció.

hivatást rendkívül nagyra kellene becsülni és gazdagon megfizetni. (Altbach et al. 2012:1.) Magyarországon nem ez a helyzet. Nálunk az egyetemi oktatók jövedelme nem csak nemzetközi, hanem hazai viszonylatban is alacsony. Az 1. táblázat a 2012. január elsejétől érvényes egyetemi oktatói jövedelmeket tartalmazza. A lehetséges három fizetési fokozat közül az egyetemeken meghatározóan az 1. fizetési fokozatot alkalmazzák, ezért ezek a jövedelmek tekinthetők iránymutatónak.

1. táblázat: A felsőoktatásban oktatók garantált bértételei (2012. január 1-től)

Munkakör	Fizetési fokozat	Bér
Egyetemi tanár	3.	463 500 Ft
Egyetemi tanár	2.	450 400 Ft
Egyetemi tanár	1.	437 300 Ft
Egyetemi docens	3.	332 300 Ft
Egyetemi docens	2.	319 200 Ft
Egyetemi docens	1.	306 100 Ft
Egyetemi adjunktus	3.	231 800 Ft
Egyetemi adjunktus	2.	218 700 Ft
Egyetemi adjunktus	1.	218 700 Ft
Egyetemi tanársegéd	2.	174 900 Ft
Egyetemi tanársegéd (gyakornok)	1.	161 800 Ft
Főiskolai tanár	3.	354 200 Ft
Főiskolai tanár	2.	341 100 Ft
Főiskolai tanár	1.	328 000 Ft
Főiskolai docens	3.	266 800 Ft
Főiskolai docens	2.	253 600 Ft
Főiskolai docens	1.	240 500 Ft
Főiskolai adjunktus	2.	209 900 Ft
Főiskolai adjunktus	1.	196 800 Ft

Forrás: TUDOSZ adatai alapján saját szerkesztés

2014 első félévében az oktatásban alkalmazásban állók átlagos bruttó jövedelme 239.558 ezer forint volt, miközben a legjobban fizető pénzügyi szektorban alkalmazottaké 487.009 forint. (KSH) Ez azt jelenti, hogy az egyetemi oktatók közül a főiskolai docens fizetése (mely státushoz doktori fokozatot kell szerezni) pontosan megegyezik a képzettség nélküli fizikai munkások

jövedelmét is tartalmazó nemzetgazdasági alkalmazotti átlagjövedelemmel, és pontosan a fele a pénzügyi szektorban alkalmazottak jövedelmi átlagának. A főiskolai docensi szint alatt lévők a nemzetgazdasági átlag alatt keresnek. A pénzügyi szektorban alkalmazásban állók átlagos jövedelmét pedig még a legmagasabb státusú egyetemi oktatók, a professzorok sem érik el.¹⁵³

A hazai oktatói jövedelmek nemzetközi összehasonlításához kiváló alapot szolgáltat Altbach és szerzőtársai 28 országra kiterjedő felmérése. Ebből kiderül, hogy a vizsgált országok közül az élen álló Kanadában a kezdő egyetemi oktatói fizetés havonta bruttó 5.733 \$¹⁵⁴, az átlagos 7.196, a legmagasabb pedig 9.485 \$. (Altbach et al. 2012) Ez azt jelenti, hogy a kezdő fizetés jelenlegi árfolyamon 1.300.000 forint, a – például a docensi fizetésnek megfelelő – átlagos jövedelem 1.600.000 forint, a legmagasabb pedig 2 millió forint fölött van. Hogy földrajzi értelemben és a történelmi örökség szempontjából is közelebbi összehasonlítást tegyünk: a Cseh Köztársaságban a három jövedelemszint a következő: 1.655 \$, 2.495 \$ és 3.967 \$ (Altbach et al. 2012), azaz 376.000; 567.000 és 900.000 forint. Látható, hogy a hazai oktatói jövedelmek nem csak a fejlett országokhoz viszonyítva alacsonyak, hanem egy másik volt szocialista országhoz képest is.

Magyarországon 2008 óta nem volt béremelés vagy bérkorrekció a felsőoktatásban, így a fizetések reálértéke jelentősen csökkent. Emellett a költségvetési támogatás csökkentése miatt a legtöbb egyetem az egyéb juttatások megszüntetésére (például étkezési utalvány), illetve a pluszmunkáért járó javadalmazás csökkentésére vagy megszüntetésére kényszerült (például levelezős oktatás óradíjai), és fizetőssé kellett tennie korábban ingyenes szolgáltatásokat (például az egyetemi területeken történő parkolás). Ez havonta több tízezer forint nominális jövedelemcsökkenést jelent. További probléma, hogy a dologi kiadások terén is feszített gazdálkodásra kényszerülő egyetemek nem tudják támogatni az oktatók szakmai fejlődéséhez és tudományos

153 A jövedelmek az oktatás egészében rendkívül alacsonyak. Az alkalmazottak átlagos nettó jövedelme az oktatásban 156.911 forint, a pénzügyi szektorban 318.991 forint. Vagyis a pénzügyi szektorban alkalmazottak átlagosan kétszer annyit visznek haza minden hónapban, mint az oktatásban dolgozók, és a nettó jövedelemkülönbség a két szektor alkalmazottai között évente 1 millió 800 ezer forint. (KSH)

154 \$ PPS-ben, azaz vásárlóerő paritáson kifejezve.

előmeneteléhez szükséges tevékenységeket (például szakkönyv-beszerzés, konferencia részvétel), így az oktatóknak ezeket is a saját jövedelmükből kell finanszírozniuk.

Az alacsony bérszínvonal miatt a felsőoktatásban dolgozók – a professzorok és a felsőbb vezetői tisztségeket ellátók kivételével – nem képesek megfelelő, a klasszikus középosztályhoz méltó jövedelmet biztosítani maguk és hozzátartozóik számára. A teljesítménytől független, egységes bérrendszer ráadásul arra sem kínál lehetőséget számukra, hogy nagyobb erőfeszítéssel és tehervállalással kiegészíthessék alapjövedelmüket. A korábbi években más egyetemeken történő másodállások vállalásával lehetett többlet-jövedelemre szert tenni. Ez a lehetőség azonban a pályakezdők részére már akkor sem volt realitás, ma pedig egyrészt a szigorúbb jogszabályok, másrészt a felsőoktatás zsugorodása korlátozzák ezt. Lehetőség van az alapjövedelem kiegészítésére az intézményen belül különféle adminisztratív feladatok vállalásával vagy pályázatokban való részvétellel, és néhány tudományterületen kiegészítő munkát lehet vállalni a versenyszférában. Ezek a lehetőségek azonban egyrészt a legalacsonyabb jövedelmű fiatal oktatók számára szintén jóval szűkebbek, másrészt a kiegészítő tevékenységek csak az esetek egy részében segítik az oktatói munkát, más esetekben az agyelszívás egy formájának tekinthetők, csakúgy, mint a külföldi munkavállalási lehetőség. Az, hogy az intézményen/felsőoktatáson belül, vagy a versenyszférában, esetleg külföldön folytatott pénzkereső tevékenység az oktatói munkát hasznosan kiegészíti vagy annak rovására megy, a tevékenység jellegétől és az egyén önfegyelmétől, elkötelezettségétől függ.

Altbach így fogalmaz: „A fizetés az oktatói jólét és az egyetemi összteljesítményhez való hozzájárulás kulcs-eleme. Ha az egyetemeken a fizetés nem kielégítő, akkor a legjobb és legfényesebb elmék számára az akadémiai szféra nem vonzó, akik pedig az egyetemeken dolgoznak, másodállásokba kényszerülnek, ami elvonja a figyelmüket az oktatástól és csökkenti elkötelezettségüket. Azt is számításba kell venni, hogy egy globalizált világban az oktatókat más országokba csábíthatja a magasabb fizetés.” (Altbach et al. 2012:1)

A Maslow-i piramis második hierarchia-szintjéhez a **biztonság**, az elért életszínvonal megőrzése, a mindennapi tevékenység állandósága, kiszámíthatósága, megbízhatósága, rendezettsége és védettsége, az ennek megfelelő fizikai és érzelmi közeg tartoznak. Stabilitásával, a versenyszféránál

nagyobb állásbiztonságával, bizonyos fokú érinthetlenségével a felsőoktatás az elmúlt évtizedekben képes volt kielégíteni a benne dolgozók biztonsági szükségleteit. A rendszerváltás után kevés védettebb munkahely és kiszámíthatóbb pályakép létezett, mint a közalkalmazottaké, különösen a felsőoktatásban dolgozóké. Napjainkban azonban a gazdasági kényszer és a hallgatók számának csökkenése miatt a felsőoktatásban dolgozók állása, egzisztenciája is veszélybe került. Ráadásul a teljesítményértékelés hiánya miatt a legjobban teljesítők sem lehetnek biztosak abban, hogy egy esetleges létszámleépítéskor nem ők kerülnek az utcára. Különösen nem lehetnek ebben biztosak azok a fiatal oktatók, akik határozott idejű szerződéseikkel jóval nagyobb veszélyben vannak, mint azok a véglegesített kollégáik, akik - éppen emiatt - esetleg alacsonyabb teljesítményt nyújtanak.

További probléma, hogy a külső feltételrendszer folyamatos változása miatt (a Bologna-rendszerre való áttérés, szakok tömeges, adminisztratív módon történő megszüntetése, más szakok kormányzati beavatkozás miatti ellehetetlenülése, a felsőfokú szakképzés átalakítása, a munkaerőpiaci igények változása) az intézmények szakstruktúrája és ennek megfelelően az oktatott kurzusok állandóan módosulnak. Szinte nincs két egymást követő tanév, amikor az oktatóknak ugyanazokat a tárgyakat kellene tanítaniuk ugyanazonokon a szakokon. Ez jelentősen csökkenti a mindennapi tevékenység kiszámíthatóságát, védettségét. A magasabb óraszámra kötelezett, alacsonyabb beosztású oktatók néhány év alatt 10-15-féle kurzust tartanak. Ilyen körülmények között nincs biztosítva az akár a tananyagfejlesztéshez, akár az oktatói munkát támogató kutatáshoz szükséges idő, fókusz, elmélyültség.

A szeretetszükséglet, a társakhoz való tartozás igénye azt jelenti, az ember arra vágyik, hogy szerető és megértő társak vegyék körül, közösséghez tartozzon, pozitív társas kapcsolatait legyenek. Ezt a szükségletet a jó szervezeti kultúrával rendelkező egyetemi közösségek – ilyen például a klánkultúra, melyre a kohézió, a kollegialitás és a szervezettel történő azonosulás jellemző (Cameron, Quinn 2011) – képesek lehetnek magas szinten kielégíteni. A szabályozott előmeneteli rendszer és a hagyományokon alapuló vezetőválasztás miatt az egyetemen jóval kisebb az előléptetési és pozícióharc mint a „versenyző” munkahelyeken. A közösség tagjai számára hasonlóak a lehetőségek és a fizetések, a döntéshozatal kollegiális-demokratikus testületek kezében van, az egyéni szabadság nagy, hiszen az egyetemeken az oktatás (és bizonyos tudományterületeken a kutatás is) a munkatársaktól (és jórészt a vezetőktől) függetlenül történik, így viszonylag ritkák a munkahelyi konfliktusok. Az ügyfelekkel, azaz a hallgatókkal való

folyamatos és szoros együttműködés megfelelő kultúra esetén szintén alkalmas lehet a kapcsolati szükségletek kielégítésére. Ha azonban a szervezeti kultúra rossz, erőteljesen megjelenik benne – Cameron és Quinn modelljénél maradva – a piaci, hierarchikus vagy adhokratikus kultúrákra egyaránt jellemző agresszivitás akár az oktatói, akár a hallgatói közösségekben, vagy ha vezetési és rendszerhibák, nem egyértelmű szabályok miatt az erkölcstelen versengés, a széthúzás, az egyéni érvényesülés kerül előtérbe, akkor az egyetem sem képes a kapcsolati szükségletek magas szintű kielégítésére.¹⁵⁵

Az *elismerés, megbecsülés iránti szükséglet* lényege, hogy a másoktól érkező megerősítés hatására énképünk pozitív, önbizalmunk erős, kellő szakmai presztízst, társadalmi státust, hatalmat és figyelmet vívunk ki magunknak. Környezetünk elismeri és fontosnak tartja teljesítményünket és eredményeinket. Az egyetemi oktatók sokáig magas társadalmi presztízzsel rendelkeztek más foglalkozási csoportokhoz képest annak ellenére, hogy ez a jövedelmi viszonyokban igazán soha nem tükröződött. Az oktatói, kutatói hivatás a társadalom többsége szemében még nem devalválódott, így alkalmas a megbecsülés iránti szükséglet kielégítésére. A tudományos előmenetel során egymás után megszerezhető fokozatok és titulusok, az ezekhez kapcsolódó ceremóniák formális elismerést is jelentenek, melyet a tudományos közösség köreinek befogadó gesztusai pecsételnek meg. Jó szervezeti kultúra és valódi teljesítményen alapuló előmeneteli rendszer esetében ez jelentősen hozzájárul a megbecsülés iránti szükséglet szűkebb, intézményi, szakmai környezetben történő kielégítéséhez.

Ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy a kormányzati kommunikáció és az ehhez kapcsolódó média-üzenetek az utóbbi években rendkívüli mértékben aláásták a felsőoktatás társadalmi megbecsülését. A „diplomagyáraknak” titulált intézmények, a „tücsök-szagnak” nevezett képzések azt sugallják a társadalomnak, hogy a felsőoktatás haszontalan. Bizonyos egyedi esetek – például plágium miatt visszavont doktori cím, felelőtlen intézményi gazdálkodás, HÖK-botrány – szintén kedvezőtlen képet festenek a felsőoktatásról. Az pedig, hogy az utóbbi években a felsőoktatásban dolgozók jövedelme drámaian elszakadt más szektorokétól oda vezetett, hogy az ott dolgozók anyagi elismerése soha nem volt olyan alacsony, mint most.

155 Az egyetemek szervezeti kultúrájáról lásd *A tradicionális magyar egyetemek kulturális és strukturális jellemzői és szervezetfejlesztési lehetőségei az elméleti modellek tükrében* című tanulmányt.

Az **önmegvalósítás** iránti szükséglet azt jelenti, hogy azzá váljunk, amire képesnek érezzük magunkat; folyamatosan új, érdekes és vonzó célokat tűzhessünk ki magunk elé, és a feltételek adottak legyenek ezek megvalósításához; hogy folyamatosan fejlődhessünk. Az önmegvalósítási törekvések természete, irányultsága jelentős mértékben függ a személyiségtípustól; ennek bemutatásához McClelland modelljéből indulunk ki.

1.2. McClelland modellje:

McClelland háromféle szükségletet különböztet meg, amelyekkel szervezeti környezetben magyarázhatjuk motivációinkat.

a) Azok az emberek, akiknél a **kapcsolatszükséglet** (*affiliation need*) dominál, az elfogadottságban, szeretettségben találják meg az önmegvalósítást. Munkahelyi kapcsolataikban az együttműködést keresik és kerülnek a konfrontációt.

b) Azoknak, akiknél a **teljesítményszükséglet** a meghatározó (*achievement need*), belső hajtóerejük a siker, a maguk elé tűzött célok elérése és meghaladása. Ők olyan munkát, munkaköröket kedvelnek, ahol a problémamegoldásban személyes felelősséget vállalhatnak, ahol teljesítményükről rendszeres visszacsatolást kapnak.

c) A **hatalmi szükséglet** (*power need*) által vezérelt egyéneknél igen erős az a vágy, hogy hatással, befolyással legyenek másokra, kontrollálhassák környezetüket, és munkahelyükön is vezetői pozícióra törekednek. (McClelland 1987)

A tradicionális hazai egyetemeket elemezve megállapíthatjuk, hogy az intézmény általában alkalmas a kapcsolatszükséglet kielégítésére (mint ahogyan azt a Maslow-féle modell alapján láthattuk); részlegesen alkalmas a teljesítményszükséglet, és csak igen korlátozottan a hatalomszükséglet kielégítésére.

A teljesítményszükséglet kielégítése részlegesen biztosított, hiszen kellő erőfeszítés és megfelelő kompetenciák esetén szinte garantálható az egyén feladatcéljainak elérése és újak megfogalmazása, a siker pedig jórészt az egyénen, és nem másokon múlik. Ugyanakkor a tradicionális egyetemeken néhány körülmény akadályozhatja a teljesítményszükséglet maradéktalan kielégítését. Ilyen lehet:

- a rendszeres teljesítményértékelés és a visszacsatolás hiánya;
- a gyors egyéni előmenetel bürokratikus korlátai;

- a tudományos teljesítmény megítélésének szubjektív elemei;
- a gyenge képességű és motiválatlan hallgatók;
- az anyagi korlátok elsősorban a kutatási lehetőségek terén.

További probléma, hogy az egyetemi oktatók teljesítményét szinte kizárólag a tudományos eredményesség alapján mérik (publikációk és hivatkozások száma), így azok, akik elsősorban az oktatásban akarnak és tudnak kimagasló munkát végezni nem érezhetik úgy, hogy elismert teljesítményt nyújtanak.

A tradicionális tudományegyetem legkevésbé a hatalomszükséglet kielégítésére alkalmas, mert működési rendje és kultúrája a *vezetővé válást* és a *vezetői kiteljesedést* is gátolja. Az intézmények hierarchikus felépítéséből és a senioritás elvéből következően meglehetősen kicsi az esélye annak, hogy valaki a hierarchia alsó szintjéről vezető pozícióba jusson, jelentősebb befolyásra tegyen szert. A vezetők leváltása nincs benne az egyetemek szervezeti kultúrájában, „csak” azért nem szokás egy vezető teljesítményét megkérdőjelezni, mert nem irányítja olyan jól a szervezetet, amennyire lehetne. Ha a szervezet működőképes marad egy vezető irányítása alatt, akkor a vezető is marad, általában nem is csak egy, hanem több ciklusra – a két egymást követő ciklusra korlátozott rektorral és dékánnal szemben a dékánhelyettes és a tanszékvezető például akárhányszor újraválasztható. Másoknak ezidő alatt így nemigen van esélyük vezetői pozícióba kerülni.

A demokratikus döntéshozatal, a decentralizált struktúra, a hatáskörmegosztás, a bürokratikus szabályrendszer, a kijelölt és nem kiválasztott vezetőtársak, a hagyományok, a 3-4 évenkénti újbóli megmérettetés megköti a vezetők kezét. Állami egyetemek rektoraival készített mélyinterjúimból kiderült, hogy a hatékony vezetői munka egyik legnagyobb akadályának azt tartják, hogy a szenátus, a karok, sőt az oktatók közössége is megakadályozhat és meg is akadályoz minden olyan vezetői kezdeményezést, amely szemben áll a közvetlen érdekeikkel. Így gyakorlatilag semmilyen reformot, szervezeti átalakítást, de gyakran még egyszerű, operatív jellegű változtatásokat sem tudnak keresztülvinni. Volt, aki arra panaszkodott, hogy a rektorhelyettesek felkérésénél nem teheti meg, hogy csak vagy elsősorban a szakmai-emberi szempontokat vegye figyelembe. A régi, nagy karok ugyanis elvárják, hogy a rektorhelyetteseket ők adják, sőt néha még a személyt is kijelölik. Felmerült az az ellentmondás is, hogy a rektor sok tekintetben függ a dékánoktól, szorosan együtt kell

működni velük, de egyáltalán nincs ráhatása arra, hogy egy-egy kar kit választ dékánnak. A hatékony irányítás ellen ható tényezőknek tartják a megkérdoztetek a bonyolult döntési mechanizmusokat, ami egyrészt folyamatosan kompromisszumokra kényszeríti a vezetőt, másrészt elveszi az idejét és az energiáját a fontosabb, stratégiai illetve operatív feladatoktól. Mint egyikőjük fogalmazott: a rektor napi 4 órát egyeztet és ülésezik, 4 órát pedig adminisztrál, érdemi munkára alig marad ideje. A vezetőt a vezetettek választják, márpedig – ahogyan az egyik rektor fogalmazott – „Amerikában a pulykák soha nem szavaznák meg a hálaadást”, az egyetemi polgárok nagy része nem a változásra, hanem a status quo fenntartására szavaz. (Keczer 2010) Dékánnokkal készített mélyinterjúi alapján Kováts hasonló következtetésre jut: „Mire valaki kari vezetővé válik, már túlságosan is foglya lehet a helyi érdekviszonyoknak vagy szemléletmódnak. Hosszú kari múlttal már sokkal nehezebb például hitelesen radikális változtatásokat képviselni, és sokkal nehezebb bevállalni a változtatásokkal járó konfliktusokat is.” (Kováts 2013:61) Az egyetem tehát rendkívül szűk teret biztosít az önálló vezetői döntéseknek és cselekvésnek, ebből adódóan a kiugró vezetői teljesítményeknek is.

1.3. Vroom és Porter-Lawler elváráselmélete és Adams méltányosság-elmélete:

Vroom és Porter-Lawler elváráselmélete (*expectancy theory*) szerint az emberek elvárják, hogy erőfeszítéseik révén jó teljesítményt tudjanak nyújtani, s ennek jutalmaként elismerésben részesüljenek. Ha a teljesítmény vagy a jutalom nincs arányban az erőfeszítéssel, a dolgozó motiváltsága csökken, és ennek megfelelően csökkenti erőfeszítéseit. (Bakacsi et al. 2004)

A mai magyar egyetemen az oktatói munkában az arányosság mindkét eleme sérülhet: az erőfeszítés nem mindig vezet eredményre és a teljesítménnyel nem feltétlenül arányos a jutalom. A tanítás lényege a tanár és a tanítvány közötti interakció, a jelenleg érvényben lévő felsőoktatási szabályozás szerint azonban az egyetemen az előadások látogatása a hallgatók számára nem kötelező. Így nappali tagozaton is gyakori, hogy a hallgatók egyetlen előadáson sem jelennek meg. Az érintett korosztály egyre nagyobb hányada kerül be a felsőoktatásba, és ennek megfelelően alacsonyabb a felvételi követelmény különösen az államilag nem finanszírozott helyekre. Így a hallgatók egy része megfelelő felkészültség, képesség és motiváció nélkül kezdi és végzi tanulmányait. Ilyen körülmények között az oktatói erőfeszítés gyakran nem

vezet eredményre. Mivel az egyetemeken még ma sem általános a rendszeres teljesítményértékelés, a kiemelkedő (vagy éppen gyenge) teljesítmény – különösen az oktatói munkában – nem feltétlenül válik láthatóvá, így az ennek megfelelő jutalmazás sem lehetséges. De a központosan meghatározott és egységes bértábla és az intézmények szűkös anyagi lehetőségei egyébként sem teszik lehetővé a különbségtételt a kiemelkedő és gyenge oktatók között, így a teljesítménnyel arányos jutalmazás kivitelezhetetlen. Mint Bazsa megállapítja: Bár a törvényi keretek lehetővé tennék a dinamikusabb közalkalmazotti illetményrendszer kialakítását, ez ennek ellenére napjainkig nem tartalmaz elegendő teljesítményelemet. (Bazsa 2009 idézve Krasz 2013:72) A jutalom természetesen nem csak anyagi természetű lehet, de teljesítményértékelés nélkül nincs reális alapja az erkölcsi elismerésnek sem. Mint Bakacsi megállapítja, a magyar felsőoktatásban „sem a fizetésnek, sem a konferenciákra való kijutásnak, sem a fejlesztési lehetőségeknek nincs közük a tényleges teljesítményhez, vagy ha van is, a kapcsolat nagyon-nagyon gyenge, sztochasztikus” (FeMű 2013/a:14). Törös szerint ugyanez mondható el a pályázatokban való részvételről és az ezzel járó többletjövedelem-szerzési lehetőségekről is (FeMű 2013/b). Ha pedig az egyetem nem képes felismerni és elismerni a kiváló teljesítményt nyújtókat, akkor a legjobb oktatói hagyhatják el az intézményt, miközben azok, akik maradnak demotiváltakká válhatnak (Archer 2005).

Ha az elváráselméletet kiegészítjük Adams méltányosságelméletével (*equity theory*), mely szerint elvárjuk, hogy az erőfeszítésünkért járó jutalom **másokéhoz képest** méltányos legyen (Bakacsi et al. 2004), könnyen belátjuk, hogy az egyetemen kiváló teljesítményt nyújtó dolgozók méltányosság iránti szükséglete alapvetően kielégítetlen marad. Akár egy másik, azonos közalkalmazotti kategóriában lévő de jóval kevesebbet dolgozó kollégájuk „jutalmával” hasonlítják össze sajátjukat, akár egy azonos képességekkel rendelkező, de más szférában tevékenykedő ember javadalmazását mérik a sajátjukhoz, aligha fogják méltányosnak találni munkájuk elismerését. Az egyetem így alkalmatlannak tűnik annak az igénynek a kielégítésére, hogy aki többet és jobban dolgozik, annak nagyobb legyen a jutalma is. Ennek pedig dolgozók jelentős részénél az lehet a természetes következménye, hogy nem törekednek az átlagosnál jobb teljesítményre. Igaz lehet ez mindazokra, akiket a munkájuk iránti szenvedély nem inspirál kellőképpen, illetve akiknek nincs esélyük a számottevően több fizetéssel és nagyobb erkölcsi elismeréssel járó felsőbb kategóriákba vagy vezető pozícióba kerülni.

1.4. Kielégítetlen szükségletek – kritikus oktatói csoportok

Ha egy munkahely folyamatosan képes kielégíteni a dolgozók szükségleteit, az alkalmazottak tartósan és erőteljesen motiváltak lesznek, jól teljesítenek és fejlődnek. Ha azonban fontos szükségletek maradnak kielégítetlenül, a dolgozók motiváltsága és ezzel együtt teljesítménye, elkötelezettsége is csökken. Emellett a tartósan kielégítetlen szükségletek előbb-utóbb frusztrációhoz vezetnek, ezt követően pedig az egyén elsődleges késztetése a frusztrációt okozó helyzet felszámolása, megváltoztatása lesz. Ennek következménye a munkahely elhagyása lehet azok esetében, akik kompetenciáik alapján máshol is el tudnak helyezkedni, így az adott munkahely a legjobb alkalmazottait veszítheti el.¹⁵⁶ Azok pedig, akik maradnak és az élet más területein kénytelenek kielégíteni szükségleteiket, nagy valószínűséggel kisebb motivációval és elkötelezettséggel dolgoznak. Az egyetem szükséglet-kielégítő és motivációs képessége a következő oktatói csoportok esetében marad el a leginkább a kívánatostól.

Nem biztosított azoknak az *alacsonyabb oktatói beosztásokban dolgozóknak* a szükséglet-kielégítése, akik csekély jövedelmükből nem tudják megfelelő szinten kielégíteni maguk és családjuk fiziológiai igényeit, ezért a munka(hely) egyéb vonzó aspektusai nem jelentenek kellő motivációt.¹⁵⁷ A magyar felsőoktatás módosabb elitje (akik az alapfizetésükön túl különböző pótlékokban részesülnek és más jövedelemforrásokhoz jutnak) és a pályakezdők között iszonyatos különbség van. A jövedelmek egy a tízhez szóródnak, de a szélsőségeket leszámítva is egy az öthöz. (FeMű 2013/b,

156 Bakacsi szerint a közgazdasági területen általánosan jellemző, hogy az oktatók 2-3 szoros fizetés-szorzóval tudnának for-profit szervezethez elmenni, de ő maga kapott már 8-as szorzót jelentő ajánlatot is. (FeMű 2013/a:10) A jogi, gazdaságtudományi és informatikai területeken jól látszik a rendszerváltás idején fiatal, ma 40-50 év közötti korosztály hiánya az oktatói gárdában. (Kováts, Kiss 2013).

157 Törös szerint bizonyos tudományterületeken, például a mérnöki diszciplínáknál már „lasszóval kell fogni” az oktatókat. (Más területeken természetesen, ahol nehezebb a versenyszférában elhelyezkedni, a tehetséges fiatalok számára jó lehetőség bent maradni oktatóként az egyetemen.) Aggasztónak látja, hogy a felsőoktatásban lassan ugyanúgy kezdik kiszigerelni az oktatókat mint a multiknál, csak harmadannyi fizetésért, így pedig kérdés, hogy ki fog az egyetemen maradni. Mint fogalmaz: „Arra a néhány megszállottra nem lehet alapozni.” (FeMű 2013/b:21, 26)

Andor közlése) Míg Kanadában a kezdő oktatói fizetés a legmagasabb oktatói jövedelem 60%-a, addig nálunk csak 35%-a, vagyis a kezdő oktatók hazánkban a vezető oktatókhoz képest is sokkal kevesebbet keresnek. A pályakezdőknek határozott idejű szerződésük miatt a mai körülmények között nem tekinthetik biztosnak az állásukat, így biztonsági szükségletük sem kielégített.

A kötött előmeneteli rendszer miatt az egyetem nem feltétlenül vonzó azoknak a **fiatal, ambiciózus, tehetséges embereknek**, akik gyors, képességeikkel és erőfeszítéseikkel arányos előmenetelt, egzisztenciális biztonságot és boldogulást tűznek ki maguk elé, vállalva ennek érdekében a többletmunkát. A magasabb fizetéssel és határozatlan idejű szerződéssel járó egyetemi docensi kinevezést – melynek ma már a legtöbb intézményben feltétele a habilitáció is – jelenleg csak 15-20 év alatt lehet elérni. Nem csak azért, mert az ehhez elvárt teljesítményt ennyi idő alatt lehet produkálni, hanem jelentős részben a doktori, habilitációs és pályázati eljárások lassúsága, a jogszabályi kötöttségek, valamint az intézmények pénzügyi korlátai miatt is. A versenyszférában ennél jóval rövidebb idő alatt karriert lehet csinálni, komoly beosztásba lehet kerülni. **A jó teljesítményt nyújtó, a pályájuk középső harmadában lévő oktatók** számára frusztráló lehet, hogy olyan idősebb kollégák, akik régebben még doktori fokozatot, a közelmúltban pedig habilitáció nélkül docensi vagy még magasabb státuszba kerültek¹⁵⁸, most több fizetéssel, biztos pozícióban vannak. A fiataloknak pedig gyakran akkor is éveket kell várniuk az előlépésre, ha egyébként minden feltételt teljesítenek. Törös szerint ma nincs Magyarországon olyan egyetem, amelyik automatikusan magasabb beosztásba tudja sorolni azt, aki megszerzi a doktori fokozatot vagy habilitál. „Márpedig a rendszernek úgy kellene működnie, hogy ha valaki letesz valamit az asztalra, akkor kapjon cserébe valamit., (FeMű 2013/b:31)

A teljesítmény-alapú bérezés legalább részleges bevezetése, illetve a gyorsabb előmenetel lehetőségének megteremtése vonzóbbá tenné az oktatói pályát a tehetséges és ambiciózus fiatalok számára. A doktori és habilitációs követelmények pontos és egy-egy tudományterületen belül egységes rögzítésével, valamint ezek következetes betartásával az időkorlátozás okafogyottá válna, a bürokratikus eljárásrend felgyorsulhat és az előrelépést az egyén tehetsége és szorgalma határozná meg.

158 Korábban az oktatók középgenerációja megtartásának eszköze volt az egyetemen a gyorsított előmenetel, „amivel részben pótolni lehetett a távozó szenior oktatókat, másrészt egy korai docensi kinevezéssel magasabb társadalmi presztízt lehetett biztosítani.” (Kováts, Kiss 2013:17)

Az egyetemen kétséges a *vezetésre termelt* emberek szükségleteinek kielégítése, különösen a *fiatalabb oktatók* esetében. A felsőoktatásban a belső verseny hiánya, a szenioritás elvének érvényesülése, a hierarchikus struktúra miatt nem jellemző, hogy fiatal szakembereket vezetői pozícióba emelnek. Az oktatóknak jellemzően először tudományos teljesítményt kell nyújtaniuk, vezető-oktatói státusba kell kerülniük, és csak ezt követően nyerhetnek el vezetői megbízást, holott a vezetői alkalmasság nincs összefüggésben a különböző tudományterületeken elért eredményekkel. A fentiek nem csak a rektorokra, rektorhelyettesekre, de már a dékánokra is érvényesek. Kováts országos, empirikus kutatás alapján a következőket állapította meg a dékánok kiválaszt(ó)dásának módjáról. „Előfordult ugyan, hogy egy-egy dékánt erős versenyben választottak meg a pozícióra, de lehetett példát találni arra is, amikor egy jelölt előzetes megegyezéssel, alkuval, versenytárs nélkül szerezte meg a pozíciót. Előfordult olyan eset is, amikor egy erős (sokszor karalapító) dékán választotta vagy jelölte ki utódját, akire a kart „ráhagyományozta”. Több dékán pedig (jellemzően a főiskolai jellegű intézményekben) a rektori vezetés erőteljes közreműködésével („kiválasztással”) került vezetői pozícióba.” A dékánokkal szembeni elvárásokkal és a megválasztott dékánok életkori jellemzőivel kapcsolatban pedig a következőt rögzíti: A felsőoktatási törvényben nincs előírás arra, hogy ki lehet dékán. Ebből következően akár fokozat nélküli oktató is lehetne kari vezető. Az intézmények belső szabályozásaikkal azonban jellemzően szigorítanak a feltételeken, és többnyire a docensi fokozatot és/vagy a habilitációt követelik meg. Ennek sajátos következménye ugyanakkor a merítési bázis, és ezzel a dékáni pozíció iránti verseny lehetőségének szűkülése.” A kutatásból az is kiderült, nem jellemző az, hogy valaki oktatóból közvetlenül válna dékánná, azt valamilyen vezetői beosztás (dékánhelyettes, tanszékvezető, adminisztratív vezető) előzi meg. Ezek fényében nem meglepő, hogy a hivatalban lévő dékánok 94%-a docens, főiskolai tanár vagy egyetemi tanár; az egyetemi tanárok aránya 42%. A kutatásban elhangzott, hogy ha a dékáni pozícióra egy egyetemi tanár is pályázik, akkor a jelöltségen gondolkodó docensek már nem is látják értelmét az indulásnak. A dékánok életkora 2011-ben 46–58 év között ingadozott, azaz a dékánok jellemzően a felsőoktatási pályafutásuk utolsó harmadának elején vannak, mire pozícióba kerülnek. (Kováts 2013) Ugyanezzel a jelenséggel függ össze, hogy az egyetemi vezetők átlagéletkora magas: a rektoroké 59 év felett van, a rektorhelyetteseké és a dékánoké közel 57, a dékánhelyetteseké 53 felett. (Forgó 2008).

A következő probléma azonban kortól függetlenül minden *határozott vezetői elképzelésekkel rendelkezőt* érint. Mivel a vezetőt a vezetettek választják, olyan jelöltnek, aki esetleg fájdalmas, részérdekeket sértő változásokat hajtana végre, kicsi

az esélye. Emellett a kollektív, demokratikus döntéshozatal, a hagyományokhoz erősen ragaszkodó szervezeti kultúra, a korlátozott anyagi és gazdálkodástechnikai lehetőségek is erősen gátolják a vezetőt abban, hogy nagyot alkosson.

Egy olyan rendszerben, ahol a vezetők kiválasztásának szempontjai között erőteljesebben jelennek meg a vezetői képességek, ismeretek, a szervezet egészének hosszú távú érdekeit szolgáló elképzelések és a vezető személye nem elsősorban a vezetettek érdekein múlik, nagyobb valószínűséggel kerülnek vezetői pozícióba az arra legalkalmasabbak. Ahol a vezetőknek nagyobb döntési és végrehajtási hatáskörük van, könnyebben megvalósíthatják elképzeléseiket; és ha alkalmas emberek kerülnek vezető pozíciókba, akkor a megnövekedett hatáskör nem jár kockázattal a közösség számára.

Az egyetemen jelenleg nem biztosított az oktatókszükségleteinek maradéktalan kielégítése, akik inkább *az oktatásban teljesednének ki*. Akik a tudományos mutatóik javítása, az ehhez szükséges kapcsolatépítés és önmenedzselés helyett inkább nevelnének, tananyagot fejlesztenének, tehetségeket gondoznának vagy más, például az egyetem harmadik missziójához tartozó tevékenységet folytatnának. Az oktatói ranglétrán történő előrelépés feltétele alapvetően a tudományos teljesítmény (a doktori fokozat megszerzése kizárólag, a habilitáció jelentős részben, a nagydoktori fokozat alapvetően ehhez kötött), ezért a felsőoktatásban mindenki arra kényszerül, hogy folyamatosan erőteljesen erre koncentráljon. (A szakmai vitákban ezt a kényszert így fejezik ki: „*Publish or perish!*”, azaz „*Publikálj vagy pusztulj!*”) Krasz szerint „az oktatói teljesítmény minimális hatást gyakorol az előléptetésre, javadalmazásra” (Krasz 2013:72). Andor ezt a jelenséget így írja le: A legnagyobb HR-probléma az, hogy „az előmenetel alapvetően a tudományos eredményesség által meghatározott, míg az egyetemi hasznosság az oktatásszervezés és a saját bevételes tevékenység által legalább annyira megragadható. Nagyon sokszor a tudományos előmenetel sokkal inkább személyes, anyagi ambíció és kevésbé az intézmény közvetlen érdeke. Olyanok tudnak előrelépni, magasabb pozíciókat betölteni, akik amúgy a közösség számára nem feltétlenül a leghasznosabbak.” (FeMű 2013/b:32) ¹⁵⁹

159 Egyes kutatók szerint nincs elméleti alapja és empirikus kutatás sem igazolja, hogy a kutatói és az oktatói munka között pozitív korreláció van. (Voeks 1962). „Ennek oka az lehet, hogy a referált folyóiratokban való publikálás azt igazolja, hogy az oktató bizonyos tudományterületen megfelelően lépést tart, de ez nem garantálja, hogy kellően széles tudással rendelkezik ahhoz, hogy más tantárgyak eredményes oktatója lehessen.” (Dilts et al. 1994:43)

A kutatómunka természetesen elengedhetetlen az egyetemi oktatók számára, de bizonyos intézménytípusokban – az amerikai közösségi főiskolákhoz hasonlító, alapszakok tömegoktatására berendezkedett intézményekben és karokon – az oktató-nevelő munkának, oktatásszervező tevékenységnek nagyobb jelentőséget kellene tulajdonítani és azt jobban el kellene ismerni.¹⁶⁰ Az elsősorban a tanításra koncentráló oktatók esetében a tárgyaik korszerű oktatásához szükséges friss elméletek és gyakorlati alkalmazások megszerzésére irányulhat a kutatási tevékenység, és ezek eredményei elsősorban tananyagfejlesztésben, és nem feltétlenül folyóirat-megjelenésekben realizálódhatnak. Topár problematikusnak tartja azt a jelenséget, hogy manapság az oktatókkal szemben támasztott (előmeneteli) követelmények meghatározásánál a nagy kutatóegyetemek kiválósági szempontjaiból indulnak ki a teljes felsőoktatási spektrumban. Holott egy hagyományos főiskolánál lehet, hogy egészen más belső arányokat, kompetenciákat kell képezni és értékelni, amikor az oktatói kiválóságról beszélünk – ami persze nem jelenti azt, hogy „valaki nulla publikációval legyen főiskolai tanár”. (FeMű 2013/b:35)

Az elsősorban oktatói elhivatottsággal rendelkezők teljesítményének elismerésére olyan rendszer alkalmas, amely a vállalati szférában alkalmazott *balanced scorecard*-hoz hasonlóan megfelelő egyensúlyban vizsgálja és értékeli az egyes teljesítménytényezőket. Tény, hogy a tudományos teljesítmény a publikációk és hivatkozások alapján kvalitatívan jobban mérhető, de az óraterhelés, a tananyagfejlesztés, a tehetséggondozás (szakdolgozat, OTDK témavezetés) objektív mutatószámait a hallgatók által történő értékeléssel kiegészítve megfelelő képet lehet kapni az oktatási teljesítményről is. Ez átvezet a teljesítményértékelés problémaköréhez.

160 A tömegmértetű felsőoktatásban a Humboldt-i eszmény felett, mely szerint a tanárok az egyetemen azt tanítsák, amit kutatnak, eljár az idő. Egy oktátónak ma gyakran egyszerre 5-10 féle, pályafutása során pedig jóval több tárgyat kell oktatnia; a kutatásban viszont akkor lehet eredményes, ha egy területre fókuszál. Az egyetemeken a hallgatók többségének a kompetenciái egyébként sem teszik lehetővé, hogy tudományos igényű előadásokat hallgassanak, és a munkaerőpiac sem ilyen típusú ismereteket vár el tőlük. Az oktatók kutatási tevékenysége és oktatói feladatai között ennek megfelelően ma már hatalmas szakadék van. Részletesen lásd: Trowler, Wareham (2007)

2. Az egyéni teljesítményértékelés szükségessége és lehetősége az egyetemen

2.1. Az egyéni teljesítményértékelés jelentősége

Az egyéni teljesítményértékelés olyan folyamat, melynek segítségével a szervezet visszajelzést szerez és ad alkalmazottai teljesítményéről (Elbert et al. 2003:254). A szervezeti és egyéni teljesítményt folyamatosan mérni és menedzselni kell annak érdekében, hogy a szervezet kiválóan működjön. (Gulyás 2008/b:92) Ezen belül az egyéni teljesítmény értékelése azért rendkívül fontos, mert a munkavállalók a szervezeti siker kulcstényezői. (Yu et al. 2009:814)

A rendszeres, formális teljesítményértékelés hiányában hozott szubjektív, eseti döntések a következő kedvezőtlen következményekkel járhatnak:

- demoralizálja a dolgozókat az igazságtalanság, ami abból következik, hogy a jutalom nem arányos a teljesítménnyel;
- nem jutnak érvényre a szervezet dolgozókkal szembeni elvárásai;
- a motiváció hiánya miatt nem feltétlenül nyilvánulnak meg az egyéni képességek;
- rejtve maradnak a gyengébb teljesítmény okai, és így a továbblépés lehetőségei.

A formális teljesítményértékelés kedvező hatásai a következők:

- lehetőséget ad a teljesítményarányos jutalmazásra;
- segíti a szervezeti elvárások teljesülését;
- jó hatással van a dolgozók motiváltságára;
- támpontot ad a vezetőknek ahhoz, hogy beosztottjaik teljesítményét célirányosan fejlesszék és a szunnyadó kapacitásokat mozgósítsák. (Pálinkás-Vámosi 2001)

A teljesítményértékelés lehet az alapja (a teljesség igénye nélkül):

- az egyéni erőfeszítés ösztönzésének és jutalmazásának;
- az egyéni képzési szükségletek feltárásának;
- a fejlődés nyomon követésének;
- reális stratégiai célok meghatározásának, a munkaerő-tervezésnek;
- az előléptetési, utódlási, áthelyezési, elbocsátási döntéseknek;
- a munkaköri leírások, munkacélok és -elvárások felülvizsgálatának, a feladatok ésszerű elosztásának.

2.2. A teljesítmény értékelése a felsőoktatásban

A felsőoktatásban a jó (szervezeti) teljesítményt gyakran azonosítják a felvett és végzett hallgatók nagy számával, az infrastrukturális ellátottsággal, a tudományos rangsorokban elfoglalt előkelő helyezéssel. (Stewart, Carpenter-Hubin 2001 idézve Yu et al. 2009:817) Pedig ezek a külső indikátorok csak annak megítélésére alkalmasak, hogy egy egyetem hogyan teljesít más intézményekhez képest. A külső indikátorok adott „közönségnek” szólnak (potenciális hallgatók és szüleik, oktatási minisztérium, potenciális támogatók) és azt a célt szolgálják, hogy az intézmény kedvező képet alakítson ki magáról és fenntartsa reputációját. E külső indikátorok alapján mért kiválóság nem feltétlenül jelenti azt, hogy az intézmény belül is sikeres. Az intézményeknek azt is biztosítaniuk kell, hogy a belső teljesítmény értékelése is megtörténjen, mert ez szolgálja a szervezet működésének javulását, az akadémiai kiválóságot, ami legalább olyan fontos cél mint más intézmények legyőzése a külső indikátorok tekintetében. Ha túlértékelődik a külső megfelelés, feledésbe merülhet az az alapvető tény, hogy az egyetem legfőbb vagyona az intellektuális tőke, és értékes oktatókat és kutatókat veszíthet el. (Yu et al. 2009:817) A belső teljesítmény értékelésének alapja az egyéni teljesítményértékelés.

Az egyéni teljesítmény értékelésének funkciói a felsőoktatási intézményekben a következők:

- a) *Adminisztratív funkció*: adatszolgáltatás az előléptetésekhöz, elbocsátásokhoz, a tervezéshez;
- b) *Motivációs funkció*: a kimagasló teljesítmény felismerése, anyagi és nem anyagi elismerése, ösztönzés a több és jobb munkavégzésre;
- c) *Fejlesztési funkció*: az alulteljesítések észlelése, képzési szükségletek feltárása;
- d) *Hatékony-ság-növelő funkció*: *management by objectives* módszer (célközpontú vezetés), közös célmeghatározás, racionális munkatervezés és -szervezés, hatékonyság-csökkentő tényezők feltárása. (Okafor 2005 alapján)

A versenyszférában az értékelés természetes velejárója a munkavállalók szakmai életének. Ez a nyugati országokban egyre inkább áttérjed a közszférára is; a versenyszférához többé-kevésbé hasonló módszereket alkalmaznak a közalkalmazottak értékelésére. Ez a közigazgatásban már szintén teljesen természetesnek számít. A közszféra legkényesebb intézménytípusa a közszférának tekintetben kétségkívül a felsőoktatás. Itt az egyéni teljesítmény mérése nemcsak Magyarországon, hanem más országokban is kényes kérdésnek,

problematicus területnek számít és jelentős lemaradásban van nemcsak a versenyszférához, hanem például a közigazgatás bürokratikus intézményeihez képest is. Ennek oka véleményem szerint egyrészt az *akadémiai szféra szemléletében*, másrészt a *felsőoktatási rendszer jellegzetességeiben* keresendő. Salmon ezt a következőképpen fogalmazza meg: Elterjedt nézet, hogy az egyéni teljesítmény jól mérhető az iparban vagy a bürokratikus szervezetekben, de nem mérhető akkor, ha a termelés olyan megfoghatatlan jószágra irányul, mint a tudás vagy oktatás. Ezért az a rendszer, ami akár a vámhivatalban, akár a pénzügyi adminisztrációban működik, nem működne a felsőoktatásban. Egy másik, széles körben osztott nézet, hogy a munkakörök erősen specializált jellege és sokfélesége, az oktatók, az adminisztratív és a technikai személyzet különbözősége túlságosan komplex rendszer ahhoz, hogy az egyéni teljesítményértékelés kivitelezhető legyen. A felsőoktatás hagyományosan olyan szektor, amelyben többféle világ él együtt. Az egyetemeken találkozik az egyetemi adminisztráció bürokratikus struktúrája, az oktatók inspiráció-vezérelt professzionális tevékenysége és az állam és (helyenként és részben) az egyetemek menedzsmentje által képviselt piacvezérelt világ. Egy olyan változtatási kezdeményezés, mint amilyen az egyéni teljesítményértékelés bevezetése feléleszti azt, amit úgy nevezünk, hogy a világok harca a felsőoktatási szektorban. A teljesítményértékelést a menedzsment a piacvezérelt világ nevében támogatja, mondván, hogy az javítani fogja a minőséget és ily módon a piaci versenyképességet. Ez azonban ütközni fog az oktatók inspiráció-vezérelt világával, akik arra fognak hivatkozni, hogy a munkájuk értékének mérése korlátok közé szorítja a kreativitásukat. Az adminisztratív személyzet merev, bürokratikus világa pedig általában minden változtatási kezdeményezésnek ellenáll. (Salmon 2008:25-42)

A fenti szempontokat természetesen figyelembe kell venni az egyetemi egyéni teljesítményértékelési rendszer (ETÉR) kialakítása során, de ez semmiképpen nem jelenti azt, hogy a felsőoktatásban el lehet tekinteni az ETÉR bevezetésétől, vagy hogy ez megoldhatatlan szakmai feladat lenne az emberi erőforrás menedzsment számára.¹⁶¹

161 Az egyetemi oktatók teljesítményértékelésének angol nyelvű szakirodalma rendkívül gazdag; ezekben az elméleti megfontolások és a lehetséges gyakorlati megoldások egyaránt megtalálhatók. Széles körben elismert munka például Arreola (2000). A teljesítményértékeléssel kapcsolatos alapkérdéseket – ki, mit, hogyan, milyen gyakran értékeljen és hogyan történjen az ETÉR bevezetése – és a lehetséges válaszokat a hazai felsőoktatásra vonatkozóan tárgyalja például Krasz (2013).

Az egyetemi emberi erőforrás menedzsmentben élen járó országokban az egyéni teljesítményértékelésre vonatkozó megközelítésnek három egymást követő szakasza különíthető el:

- a) Az **első generációs ETÉR** a közvetlen vezető által, strukturált értékelőlapon elvégzett formális értékelést jelent. Ellenőrzés-orientált, autokrata természetű rendszer.
- b) A **második generációs ETÉR** már fejlődés/fejlesztés-orientált és azt vizsgálja, hogy az értékelt mennyiben járul hozzá a szervezeti célok megvalósulásához. Fontos eleme a fejlesztési szükségletek feltárása és a fejlődés nyomon követése.
- c) A **harmadik generációs ETÉR** átfogó teljesítmény-menedzsmentet jelent, hatékonyság-központú, 360 fokos értékelést foglal magába és teljesítmény-alapú javadalmazással egészül ki. Szemlélete alapvetően különbözik az első két generációtól abban a tekintetben, hogy nem csak a dolgozók teljesítményét vizsgálja. Arra is kíváncsi, hogy a menedzsment mennyire képes olyan feltételeket teremteni, amely motiválja a dolgozókat és a lehető legtöbbet hozza ki belőlük. (Lonsdale 1998)

Ezt a megközelítést rendkívül fontosnak tartom. Kétségtelen, hogy már az első generációs ETÉR megvalósítása is előrelépést jelentene a magyar egyetemek többségében, hiszen fontos lenne tudni, ki hogyan teljesít – különösen egy olyan időszakban, amikor az intézmények átszervezésekre és leépítésekre kényszerülnek. Ugyanakkor az egyetem nem egyéni célok és cselekvések halmaza, hanem olyan rendszer, melynek célja küldetésének teljesítése, jövőképeének megvalósítása, azaz az eredményes működés és a fejlődés. A kérdés tehát nem csak az, hogy az egyes oktatók mennyit dolgoznak és milyen kompetenciákkal rendelkeznek, hanem az is, hogy az intézményben létrejön-e az a komplex feltételrendszer, amely lehetővé teszi, hogy az egyetem eredményes legyen az oktatásban, a kutatásban és más feladataiban. Ennek értékelésére és biztosítására pedig csak a harmadik generációs, átfogó teljesítménymenedzsment alkalmas.

2.3. Az egyéni teljesítmény értékelése a magyar felsőoktatásban

A közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény 40.§ (1) bekezdése előírja a közalkalmazottak kétfévenkénti minősítését, mely a következőkre terjed ki:

- a munkakör ellátása szempontjából szükséges szakmai ismeretek;
- a munkakör ellátása során végzett szakmai, gyakorlati munka;

- a szakmai munkával kapcsolatos problémamegoldó képesség;
- a munkavégzéssel kapcsolatos felelősség és hivatástudat;
- a munkavégzéssel kapcsolatos pontosság, szorgalom, igyekezet;
- a teljesítmény-követelményeknek való megfelelés;
- az oktatási tevékenység ellátásának minősége;
- a tudományos/művészeti tevékenység színvonala;
- a felsőoktatási intézmény közéletében való részvétel.

Ez a törvényi előírás nem helyettesíti a ETÉR-t. Egyrészt az intézmények vagy el sem végzik a minősítést, vagy az értékelés nem érdemi, nem reális. Másrészt a minősítési rendszer sem tartalma, sem módja alapján nem alkalmas arra, hogy a különböző intézményekben, szervezeti egységekben dolgozó, különböző feladatokat ellátó, a pályájuk különböző szakaszában lévő oktatók teljesítményét összehasonlítsa a velük szemben támasztott különböző elvárásokkal. Adminisztratív funkciót tölt be, fejlesztésre, motiválásra nem alkalmas. Ezért a kötelező közalkalmazotti minősítés mellett szükség lenne az egyéni teljesítmények professzionális értékelésére minden felsőoktatási intézményben.

Krasz így jellemzi a jelenlegi helyzetet: „A felsőoktatásban dolgozó oktatók teljesítményének

értékelése sok helyen elsősorban a számokban könnyen adminisztrálható tevékenységekre korlátozódik, mégpedig az oktatott órák számára és a publikációkkal szerezhető pontszámokra. Az oktatói tevékenység értékelésében az oktatott órákon túl az utóbbi időben egyre nagyobb súlyt kap az oktatók hallgatói véleményezésének az eredménye, amely azonban igen leegyszerűsített, sok esetben nem reprezentatív és a megbízhatóság tekintetében is megkérdőjelezhető adatokat takar. Ezek a mutatószámok azonban nem minden esetben ösztönzőek és sarkallnak nagyobb és jobb teljesítményre, a fejlesztésorientáció, a hosszú távú oktatói karrierben való gondolkodás pedig teljes mértékben hiányzik belőle. Míg a kutatói teljesítmény pontosan meghatározott kritériumok mentén kerül értékelésre (bár ez is csak mutatószámokat takar), a felsőoktatási intézményekben dolgozó oktatók teljesítményértékelésének módszere a legtöbb helyen nincs kidolgozva.” (Krasz 2013:70)

Ahazai egyetemek HR gyakorlatát feltáró empirikus kutatás (Poór et al. 2008) is azt mutatta, hogy a vizsgált 11 egyetem több mint kétharmadánál az ETÉR-t nem vezették be. Mindenkire (oktatók-kutatók és dolgozók) kiterjedően két intézménynél alkalmazták a teljesítményértékelést, néhány intézmény

egyes karai pedig csak az oktatókra. Több intézményben már hosszabb ideje tervezik e rendszer bevezetését, de nem könnyen tudják rászánni magukat erre a lépésre. Az érintett munkatársaknak többnyire nem érdekük a teljesítményük egzakt mérése, ezért az intézményvezetés erős ellenállásra vagy legalábbis nehéz egyeztetési folyamatra számít. A felmérésből is az a vélekedés tükröződik, amit már korábban idéztem: a felsőoktatásban nagyon nehéz mérni és egzakt módon minősíteni a teljesítményt. Az elhangzott érvek pedig a következők: ennek nincs meg a hagyománya, nincsenek kialakult, elfogadott, adaptálható gyakorlati modellek, megoldások. A mérhető jellemzők (óraszám, publikációk száma) vagy a „fogyasztók” (a hallgatók) elégedettsége nem képes megfelelően visszaadni a teljesítmény lényegét, minőségét és hatékonyságát. (Poór et al. 2008:115-144) Ez az általános nézet azért rendkívül furcsa, mert a világ számos országában és intézményében kiválóan működő, adaptálható teljesítményértékelési rendszerek vannak; és hazánkban is van olyan intézmény – például a Pannon Egyetem¹⁶² – amelyik hosszabb ideje sikeresen alkalmaz ETÉR-t. Az emberi erőforrás menedzsment tudáskészletében pedig megtalálhatók olyan értékelő módszerek, amelyek nem kizárólag a kvantitatív mutatók alapján tájékoztatók az egyéni teljesítményről. A következőkben néhány külföldi példát mutatok be.

2.4. Egyéni teljesítményértékelés néhány külföldi egyetemen

2.4.1. Egy klasszikus angol megoldás: a Leeds-i Egyetem

A Leeds-i Egyetemen az alkalmazottak teljesítményét évenként értékelik és az eredmények alapján személyre szabott fejlesztési tervet fogalmaznak meg. Az egységes értékelési rendszer (*Staff Review and Personal Development Scheme*) elsődleges célja a fejlesztés, módszere az értékelő beszélgetés és az önértékelés. A teljesítményen alapuló javadalmazási rendszer pedig lehetővé teszi, hogy anyagiakkal is elismerjék az értékelés során megmutatkozó kiváló teljesítményt.

Az oktatók értékelése például a következőképpen történik. Az értékelőket a tanszékvezetők jelölik ki – számukra kötelező a továbbképzésen való részvétel. Az értékelő lehet a dolgozó közvetlen felettese vagy egy szenior kolléga. Egy értékelő egy évben 2-8 dolgozót értékel. Az értékelőlap

¹⁶² Erről lásd Gaál (2009).

3 részből áll. Az első, önértékelő rész az előző értékelés óta nyújtott teljesítményt és fejlődést vizsgálja. Ebben a részben az oktatót arra kéri, hogy:

- értékelje fejlődését, megjelölve a fontosabb eredményeket és erősségeket, minden olyan problémát vagy akadályt, amely gátolja a munkájában, valamint számoljon be arról, hogy milyen mértékben érte el az adott időszakra kitűzött céljait,
- értékelje a képzéseket, amelyeken részt vett,
- javasoljon teljesítménycélokat a következő 12-24 hónapra, valamint jelöljön meg hosszabb távú karriercélokat,
- javasoljon területeket, amelyeken képességei és készségei fejlesztésre szorulnak, és tegyen javaslatot a fejlesztés módjára.

A második rész az értékelő beszélgetésen elhangzottak rögzítése. Ebben az értékelőnek a következőkről kell beszámolnia: a fejlődés, a teljesítmény és az eredmények összegzése, célok a következő 12 hónapra, hosszabb távú célok, fejlesztési javaslatok.

A harmadik részben az értékelt megjegyzéseket fűzhet az értékelő által leírtakhoz. Ha komoly véleménykülönbség van az értékelt és az értékelő között, az értékelt találkozót kérhet a tanszékvezetőtől, vagy kérheti új értékelő kijelölését. Az értékelés eredményét bizalmasan kezelik, vagyis az értékelt és az értékelőn kívül csak a tanszékvezető ismeri meg. Az értékelések lezárulása után a tanszékvezetők jelentik a HR osztálynak a felmerülő képzési igényeket, vagy bármilyen más, az értékelések során felszínre került problémát (például a munkakör módosításának szükségességét), melynek megoldása túlmutat a tanszékvezető hatáskörén. A tanszékvezetők vezetői teljesítményét a dékán értékeli két évente. A tanszékvezetőktől elvárják, hogy arra ösztönözze beosztottjait, hogy ők is véleményezzék a vezető munkáját közvetlenül a dékánnak. A dékánokat és az egyetemi szintű vezetőket a hierarchiában felettük álló értékeli. A felsővezetést online értékelőlap segítségével 360 fokos értékelésnek vetik alá, melyben a vezetőtársak, a dolgozók és a hallgatók és más ügyfelek is részt vesznek. Az eredményeket a HR SAP rendszerben rögzítik. (University of Leeds)¹⁶³

163 Egy másik angol intézmény, a London School of Economics egyéni teljesítményértékelési rendszerét mutatja be részletesen Kováts (2010).

Háttér: Országos program az egyetemek emberi erőforrás menedzsmentjének fejlesztésére

Az angol egyetemek egy része kormányzati kezdeményezésre és segítséggel alakította ki az ETÉR-t. A *Rewarding and Developing Staff in Higher Education* program keretében az angol kormány 2001-2002-ben 50 millió fontot (jelenlegi árfolyamon 19 milliárd forint), 2002-2003-ben 110 milliót (42 milliárd forint), 2003-2004-ben 170 milliót (65 milliárd forint) fordított plusz forrásként arra, hogy segítse a felsőoktatási intézményeket a kiváló minőségű dolgozók toborzásában, megtartásában és fejlesztésében, valamint az emberi erőforrás menedzsment folyamatok modernizálásában. A plusz forrásokat az intézmények állami alaptámogatásának arányában, de feltételekhez kötve allokálták. A feltétel egy központilag meghatározott tartalmú HR stratégia és annak megvalósítása volt. Ennek egyik eleme volt az évenkénti, nyilvános szempontrendszerű, objektív egyéni teljesítményértékelés és a teljesítményalapú javadalmazás. (HEFCE 2001)

2.4.2. Egy amerikai példa: a Purdue Egyetem

A Purdue-i ETÉR alapja két dokumentum: a feladatokról szóló éves megállapodás és a teljesítményértékelő lap. Az éves megállapodás szerződésnek tekinthető az oktató és a tanszék vezető között, melyben rögzítik, hogy milyen elvárások teljesülését fogják vizsgálni a teljesítményértékelés során és mihez kötik a teljesítményalapú javadalmazást (célközpontú vezetés). A megállapodást az értékelési periódus elején alakítják ki. Lényege, hogy minden oktatóra személyre szabott megállapodás születik, hiszen a feladatok és az elvárások is eltérőek. Lehetséges, hogy az egyik oktató inkább a kutatásban vállal aktív szerepet; az ő értékelésénél a publikációs output nyom többet a latba, míg egy másik oktató inkább az oktatásból veszi ki nagyobb mértékben a részét, őt elsősorban ez alapján értékelik majd. Ugyanakkor bizonyos minimumot mindenkinek teljesíteni kell az oktatásban, a kutatásban és a közösségi szolgálatban is. A teljesítményértékelő lap objektív módon tükrözi az egyes oktatók által az adott évben „hozzáadott értéket”. A teljesítményértékelő lap három területre koncentrál:

- az oktatói munka színvonala és eredményessége: a megtartott órák száma és szintje, a hallgatók teljesítményének értékelése, tananyag és kurrikulum fejlesztés, felkészülés és egyéb, az oktatás eredményességét javító tevékenységek;

- tudományos és publikációs aktivitás: referált és nem referált folyóiratokban történő megjelenés, könyvírás, lektorálás, szakmai előadások, folyóirat szerkesztőbizottsági tagság, tudományos pályázatok, elismerések;
- szolgálat az egyetem, a helyi és a szakmai közösség felé: testületi tagság, hallgatók mentorálása, kormányzati, ipari vagy helyi közösségi megbízások, konferencia szervezés stb.

Az oktatók teljesítményét az értékelés után ötféle kategóriába sorolhatják: kiváló, elvárásokon felüli, elvárásoknak megfelelő, gyenge és elfogadhatatlan. Az értékelés karrier-tervvel is kiegészül, mely rögzíti, hogy az oktató például alkotói szabadságra, külföldi ösztöndíjra vagy előléptetésre pályázik. Mindezt az oktató és a közvetlen felettese értékelő beszélgetésen tárgyalja meg. (Lucas et al. 2001)

2.4.3. Egy innovatív rendszer: University of Malaysia

A University of Malaysia *balanced scorecard* szemléletű és teljes mértékben informatikai alapú egyéni teljesítményértékelést vezetett be. Az e-BSC rendszer folyamatábráját lásd a Mellékletben (1. ábra).

A rendszer szereplői:

- az **alkalmazott**, aki köteles a saját adatait folyamatosan felvinni a rendszerbe;
- az **értékelő**, aki az alkalmazottalegyeztetverőrgzítia teljesítménycélokat, folyamatosan figyeli a tanszék dolgozóinak a teljesítményét és értékeli azt az értékelési periódus végén;
- a **kari vezetés**, amely kiválasztja a kar szempontjából releváns teljesítmény-indikátorokat az egyetemi indikátor-listáról, valamint az értékelési periódus végén értékeli a kar egészének teljesítményét;
- a **rendszer-adminisztrátor**, aki karbantartja a rendszert.

Az értékelési folyamat a következő tevékenységekből áll. Az úgynevezett nyomonkövetési periódusban az oktatók folyamatosan frissítik a személyes teljesítményüket tükröző indikátorokat az e-BSC rendszerben, miközben az értékelő figyelemmel kíséri az egyén előrehaladását. Az értékelő ebben a szakaszban is visszajelezhet és korrektív lépéseket kezdeményezhet. A periódus végén az értékelő értékeli az oktató összteljesítményét, felviszi a rendszerbe a megfelelő pontszámokat. Ezt követően az e-BSC automatikusan

kiszámítja az egyéni összpontszámot és elkészíti a teljesítményjelentést. Az elektronikus adatbázisban az alkalmazott csak a saját eredményeit látja; az értékelő az egyéni és a tanszéki teljesítményeket; a dékán az egyéni, a tanszéki és a kari összteljesítményeket. A rendszer automatikusan képes egyéni, tanszéki, kari és egyetemi szintű teljesítmény-kimutatásokat generálni akár összesített formában, akár egy-egy teljesítményindikátorra vonatkozóan, valamint képes összehasonlítani a különböző időpontokban rögzített adatokat, és így fejlődési trendeket ábrázolni. (Yu et al. 2009)

2.4.4. Közelebb a magyar valósághoz: Észtország

A *Tallinn University of Technology*-n az oktatói teljesítményértékelés munkaprogram-beszámolón alapul. Az oktatók minden félévre elkészítik munkaprogramjukat, melyet az egységvezetőnek kell jóváhagynia. Az oktatók a félév elteltével beszámolót készítenek az elvégzett munkáról, amit egy értékelő interjú keretében vitatnak meg a közvetlen vezetőjükkel. Ugyanezen értékelő beszélgetés keretében egyeztetik a következő félév munkaprogramját. A hallgatói véleményezés is az értékelés részét képezi.

A *Tallinn University*-n az egyéni teljesítményértékelés az oktatási, kutatási és fejlesztési tevékenységre terjed ki és évenként kerül sor rá. Az oktatók javadalmazása a betöltött pozíciótól és a teljesítményértékelés eredményétől egyaránt függ. A teljesítménybónuszról az egységvezető dönt, félévenként állapítják meg az előző félév teljesítménye alapján, de havi bontásban fizetik ki. Az alapfeladatok kiemelkedő elvégzésére és többletmunkára egyaránt adható bónusz. Az oktatói teljesítménynél a megtartott órák és vizsgák számát valamint a felkészülési időt is figyelembe veszik. A tudományos teljesítménybe a publikálás és a tananyagfejlesztés is beleszámít. A dékánok az összesített értékelések alapján egyeztetnek az egységvezetőkkel a fejlesztési szükségletekről. A legátfogóbb ETÉR a filológiai, a társadalomtudományi és a pedagógiai karon működik.

Az *Estonian Agricultural University* állatorvosi és közgazdasági karain működik ETÉR; itt szintén teljesítményalapú javadalmazási rendszer van. Bónusz adható a színvonalas munkavégzésért (oktatás és kutatás), oktatásmódszertanért, fejlesztésért, adminisztratív-vezetői feladatokért. Az óraterhelést és a publikációs aktivitást az oktatók tartják nyilván és jelentik. A hallgatók is véleményezik az oktatókat. Az egyetem többi karán csak az előléptetésekhez kapcsolódik teljesítményértékelés.

Az *Audentes University* minden karán működik ETÉR. Az értékelés kiterjed az oktatói munkára (óratartás, vizsgáztatás, hallgatói projektek irányítása), a

kutatásra és fejlesztésre valamint az adminisztratív-vezetői feladatokra. Az értékelés az oktatók teljesítmény-beszámolójából indul ki, melyet értékelő beszélgetés követ a közvetlen felettséssel.

Az *Estonian Business School* minden intézetében van munkaprogram-beszámolón alapuló teljesítményértékelés a tanév végén. A rendszer a már bemutatott intézményekéhez hasonló. A hallgatók itt is értékelik az oktatókat. (Türk et al. 2005)

A *University of Tartu*-n kvalitatív és kvantitatív szempontok alapján is értékelik az oktatókat minden félévben. Az ETÉR karonként különböző, az alábbi egységes jellemzőkkel. Az értékelés három területre terjed ki: oktatás, kutatás és menedzsment feladatok. Az oktatási feladatokat két kategóriában értékelik: órátartás (beleértve a vizsgáztatást) és önálló oktatói munkavégzés. Az önálló oktatói munkavégzéshez tartozik az órákra történő felkészülés, a szakdolgozatok bírálata, a tesztkészítés stb. Ezekhez előre hozzárendelik az elvégzésükhöz szükséges időtartamot, és ezt veszik figyelembe az értékelésnél. Az oktatói teljesítmény értékeléséhez hozzátartozik a hallgatók által történő minősítés is; ennek eredményéről az oktató, az egységvezető és a dékán is értesül. A tudományos teljesítménynél figyelembe veszik a tartalmat, a megjelenés helyét és a terjedelmet. A menedzsment tevékenységet a feladat nagysága és a felelősség mértéke alapján veszik figyelembe. Az intézetvezetők az értékelési szempontok közé felvehetnek olyan kvalitatív tényezőket is, amelyek eredetileg nem szerepeltek az értékelésben. Az oktatók értékelő beszélgetést kezdeményezhetnek az egységvezetőnél, vagyis a beszélgetés nem kötelező. A legátfogóbb, az oktatók teljesítményét többféle paraméter alapján mérő ETÉR a gazdaságtudományi karon működik; itt teljesítményalapú javadalmazást is bevezettek. (Türk 2001, Türk et al. 2005)

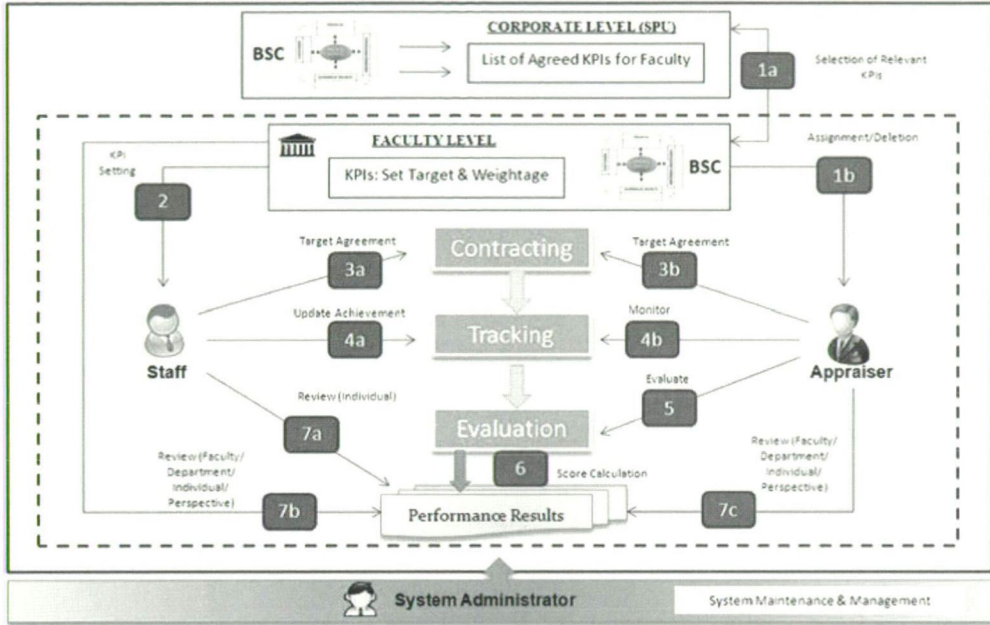
Összegzés

A felsőoktatási intézményekben a teljesítmény és a minőség alapvetően az oktatók és más dolgozók elkötelezettségén múlik. Az elkötelezettség egyik feltétele, hogy a szervezet tagjai motiváltak legyenek; ez pedig akkor teljesülhet, ha az egyetem képes kielégíteni a dolgozók szükségleteit. A tradicionális magyar egyetemek működési rendjének, szervezeti kultúrájának elemzésével megállapítható, hogy ez az intézménytípus néhány oktatói csoport szükségleteinek kielégítésére kevésbé alkalmas. Ezek az alacsonyabb oktatói beosztásban dolgozók; a gyors előmenetelre vágyók; a jó teljesítményt nyújtó, pályájuk közepén lévő oktatók; a vezetői ambíciókkal rendelkezők; valamint azok, akik elsősorban az oktatásban teljessédnének ki. Annak

érdekében, hogy ezen csoportok szükségleteit az egyetem a jelenleginél jobban ki tudja elégíteni változásokra lenne szükség a szabályozásban, az irányítási rendszerben, a működésben és a szemléletben. Jelentős előrelépés lenne az egyéni teljesítményértékelés bevezetése minden intézményben. Ez nem könnyű feladat, de nem is megoldhatatlan, mint azt számos külföldi és néhány hazai példa is bizonyítja.

MELLÉKLET

1. ábra: A University of Malaysia egyéni teljesítményértékelési rendszere



Forrás: Yu et al. 2009:822

FORRÁSOK

- Altbach P. G., Reisberg, L., Yudkevich, M., Androushchak, G., Pacheco, F. I. (2012): *Paying the Professoriate. A Comparison of Academic Remuneration and Contracts in 28 Countries.* Routledge, New York.
- Archer, W. (2005): *Mission Critical? Modernising Human Resource Management in Higher Education.* Higher Education Policy Institute, Oxford.
- Arreola, R. A. (2000): *Developing a comprehensive faculty evaluation system.* Bolton, Anker.
- Bakacsi, Bokor, Császár, Gelei, Kováts, Takács (2004): *Stratégiai emberi erőforrás menedzsment, KJK, Budapest.*
- Buller, J. L. (2012): *Best Practices in Faculty Evaluation.* Jossey-Bass, san Francisco.
- Cameron, K. S., Quinn, R. E. (2011): *Diagnosing and Changing Organizational Culture.* Jossey Bass, San Francisco.
- Dilts, Haber, Bialik (1994): *Assessing What Professors Do: An Introduction to Academic Performance Appraisal in Higher Education.* Greenwood Press, Westport.
- Elbert, Karoliny Mártonné, Farkas, Poór (2003): *Személyzeti/emberi erőforrás menedzsment kézikönyv. KJK, Budapest.*
- FeMű (2013/a): *Oktatói minőség a felsőoktatásban. Interjú Bakacsi Gyulával. In: Felsőoktatási Műhely 2013/1. pp. 7-14.*
- FeMű (2013/a): *Oktatói minőség, emberi erőforrás menedzsment a felsőoktatásban. Kerekasztal beszélgetés Andor Györggyel, Törös Szilárddal, Kemény Gabriellával, Topár Józseffel és Juhász Gáborral. In: Felsőoktatási Műhely 2013/1. pp. 7-14.*
- Forgó M. (2008): *Felsőoktatási vezetők karrierútja. In: Felsőoktatási Műhely 2008/ IV.*
- Gaál Z. (2009): *A teljesítményértékelés egy lehetséges megoldása (Pannon Egyetem). In: Hrubos I., Török I. (szerk): Intézményi menedzsment a felsőoktatásban. Szemelvények kiemelt témakörökben. Műegyetemi Kiadó, Budapest. pp. 193–224.*
- Gulyás L. (2008/a): *Ösztönzés-menedzsment. In: Gulyás L. (szerk.) (2008): A humán erőforrás menedzsment alapjai. JATE Press-Szegedi Egyetemi Kiadó. pp. 169-183.*
- Gulyás L. (2008/b): *Teljesítmény-menedzsment. In: Gulyás L. (szerk.) (2008): A humán erőforrás menedzsment alapjai. JATE Press-Szegedi Egyetemi Kiadó. pp. 91-104.*
- HEFCE (2001): *Rewarding and developing staff in higher education. Higher Education Funding Council for England. www.hefce.uk. Letöltve: 2005. február 2.*

- Herzberg, F. (1966): *Work and the Nature of Man*. World Publishing Company. New York.
- Kováts G. (2010): Forráselosztás, emberi erőforrás-menedzsment és egyéni teljesítményértékelés a London School of Economics-on. In: : Felsőoktatási Műhely 2010/2. pp. 43-66.
- Kováts G. (2013): A magyar dékánok tipikus és atipikus karrierútjai: egy empirikus vizsgálat eredményei. In: Felsőoktatási Műhely 2013/1. pp. 53-68.
- Keczer G. (2010): Egyetemirányítás: lehetőségek és korlátok. Egyesület Közép-Európa Kutatására, Szeged.
- Lohmann, S. (2004): Darwinian Medicine for the University. In: Ehrenberg R. (ed): *Governing Academia*. Cornell University Press, New York. pp. 71-90.
- Lonsdale, A. (1998): Performance Appraisal, Performance Management and Quality in Higher Education. In: *Australian Journal of Education*, 1998 November.
- Lucas, Feldman, Lori (2001): A Corporate HR Approach to Evaluating University Faculty. In: *Academy of Educational Leadership* 2001 május.
- Maslow, A. (1943): A Theory of Human Motivation. In: *Psychological Review* Vol. 50 No. 4, pp. 370–396.
- McClelland, D. C. (1976): *Human Motivation*. University of Cambridge Press Syndicate. Cambridge.
- Nieswodomy, R. (1983) Faculty motivation. In: Miller et. al. (szerk.): *Leadership in Higher Education: A Handbook for Practicing Administrators*. Greenwood Press. Westport.
- Okafor, T. (2005): Performance Appraisal: a chore or a cure – A review of public sector approach of Nigerian Universities. In: Conference proceedings “Trends in the Management of Human Resources in Higher Education”. <http://www.oecd.org/edu/imhe/35380278.pdf>. Letöltve 2014. augusztus 5.
- Pálinkás J., Vámosi Z. (2001): *Emberi erőforrás menedzsment*. LSI, Budapest.
- Poór, Bencsik, Fekete, Majó, László (2008): Trendek és tendenciák a magyarországi állami egyetemek HR-rendszereinek továbbfejlesztése területén. http://www.econ.unideb.hu/~ktk/oktatas_es_kutatas/competitio/20082/07_poor_bencsik_fekete_majo.pdf. Letöltve 2012. augusztus 5.
- Salmon, E. (2008): Assessment of Higher Education Personnel: Comparative Study of France and Finland. In: *Higher Education Management and Policy*, Volume 20, No. 1. pp. 25-46.
- Trowler, P., Wareham, T. (2007) *Reconceptualising the Teaching-Research Nexus*. In *HERDSA Proceedings of the Annual HERDSA Conference 2007: Enhancing Higher Education Theory and Scholarship*. 8-11 July 2007, Adelaide.
- TUDOSZ: A felsőoktatásban oktatók és a tudományos kutatók garantált bértételei 2012. 01. 01-től. Tudományos és innovációs dolgozók szakszervezete. <http://www.tudosz.hu/oktatoikutatoi-berek-2012-tol/>. Letöltve 2014. augusztus 1.

Türk, K. (2001): Wage policy and performance management in Estonian higher education institutions. Tartu University Press. Türk, K., Kukemelk, H., Herdlein, R. (2005): Performance appraisal in Estonian and American Higher Education. Publications of Tartu University. www.mtk.ut.ee/orb.aw/class.../tyrk-kukemelk.doc. Letöltve 2014. augusztus 1.

Yu, Hamid, Ijab, Soo, Pei (2009): The e-balanced scorecard (e-BSC) for measuring academic staff performance excellence. In: Higher Education 2009/57 pp. 813–828.

A közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény. www.netjogtar.hu. Letöltve 2014. augusztus 2.

University of Leeds: Policy on the Staff Review and Development Scheme. file:///C:/Users/Gabi/Downloads/Policy_on_the_Staff_Review_and_Development_Scheme_Jan14.pdf. Letöltve 2014. augusztus 5.

A TRADICIONÁLIS MAGYAR EGYETEMEK KULTURÁLIS ÉS STRUKTURÁLIS JELLEMZŐI ÉS SZERVEZETFEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEI AZ ELMÉLETI MODELLEK TÜKRÉBEN

A magyar egyetemek számos olyan kihívással néznek szembe napjainkban, amelyek elengedhetlenné teszik a szervezetfejlesztést. Ezzel a kényszerrel a hazai felsőoktatás szinte minden szereplője egyetért, abban azonban, hogy min és milyen mértékben lehet és kell változtatni nincs egyetértés. Az erről szóló diskurzus rendszerezettebben történhet, ha azt a szervezettudományban régóta alkalmazott leíró modellek keretei között folytatjuk. Az egyetemek kulturális és szervezettipológiai elemzésére számos modell közül választhatunk. Tanulmányomban Bergquist, Birnbaum és McNay egyetemi kultúra-modelljeit és Mintzberg szervezettipológiáját használtam fel annak bemutatására, hogyan írhatók le legfontosabb kulturális és strukturális jellemzőik alapján a tradicionális magyar egyetemek és milyen irányba kellene elmozdulniuk.

1. Kulturális jellemzők

1.1. Bergquist négy kultúratípusa

Bergquist (1992) *kollegiális* (*collegial*), *menedzseri* (*managerial*), *fejlődési* (*developmental*) és *tárgyalásos* (*negotiating*) kultúratípusokat különböztet meg az akadémiai szférában.¹⁶⁴ Hangsúlyozza, hogy az egyes egyetemeken bizonyos mértékig mind a négy kultúratípus jelen van, hiszen a felsőoktatási intézmények egyik legfontosabb jellemzője éppen a komplexitás és a fragmentáltság sajátos elegye. Ugyanakkor minden intézményre jellemző az egyik kultúra dominanciája, és ez jelentős mértékben befolyásolja a sikeres vezetési technikákat és változtatási törekvéseket, szervezetfejlesztési lehetőségeket.

164 Később két új kultúratípus megjelenését rögzíti a külső, globális hatásoknak köszönhetően. Ezek a *virtuális* (*virtual*) kultúra, amely a technológiai és társadalmi változások hatására alakult ki az elmúlt 20 évben, és a *kézzelfogható* (*tangible*) kultúra, amely fontosnak tartja a gyökereit, a közösségét és a fizikai terét. Utóbbi tényezők jelentősége a közelmúltban vált hangsúlyossá, részben a virtuális kultúra megjelenésére reflektálva. (Bergquist, Pawlak 2007)

1.1.1. A kollegiális kultúra

A kollegiális kultúrát elsősorban az oktatók-kutatók képviselik az intézményen belül. Legfőbb értéknek a tudományos siker számít. A kapcsolatok informálisak, hosszú távúak és nem hierarchikusak. Az oktatók-kutatók gyakran szorosabban kötődnek tudományterületükhöz és az adott tudományterület közösségéhez, mint a munkahelyükhöz és a munkahelyi közösséghez (Millett 1962). Tiszteletben tartják az egyéni autonómiát az oktatásban és a kutatásban. Nem jellemző, hogy az oktatás tartalmát és módszereit abból a szempontból értékelnék, hogy használható tudást ad-e a hallgatónak. Ugyanígy hiányzik a teljesítmény értékelésének világos és konzisztens szempontrendszere, valamint a formális teljesítményértékelés. Az oktatók-kutatók megítélése elsősorban a publikációk, a doktoranduszok száma, a tudományos bizottsági tagságok alapján történik. A munkavégzés jórészt önállóan, másoktól függetlenül történik, az együttműködés ebben a kultúrában nem általános. A szenior oktatók-kutatók számára kétféle önmegvalósítás létezik: bekapcsolódás a megosztott hatalomgyakorlásba, illetve a tudományos karrier. Az irányítás kvázi-politikai, adok-kapok játszmákon keresztül, demokratikus döntéshozattal és hatalommegosztással történik. Annak a személynek, akinek az oktatók-kutatók „megengedik”, hogy a vezetőjük legyen, erős karizmával kell rendelkeznie. A hatékony vezetés ismérvének a már-már barokkosan intrikus politikai-bizottságosdi játszmák ügyes lefolytatását tartják.

1.1.2. A menedzseri kultúra

A menedzseri kultúrát az adminisztratív vezetők, az irányító testületek tagjai (az angolszász kormányzási rendszerben), illetve azoknak az egyetemeknek a rektorai képviselik, ahol ez a kultúratípus a meghatározó. Legfontosabb értékek ebben a kultúrában a hatékonyság, a jó vezetői képességek, a költségvetési fegyelem, a tervezés, a racionalitás, valamint olyan tudás átadása a hallgatónak, amellyel sikeres és felelős állampolgárok lehetnek. A döntések alapját a pontosan meghatározott össz-intézményi célok képezik. A teljesítmény és az output értékelése formális, szisztematikus, az előzetesen meghatározott célok alapján történik. Igaz ez az oktatás eredményességére és az oktatók-kutatók egyéni teljesítményére is. A hallgatói eredményesség mérése, a célközpontú vezetés általános gyakorlat ebben a kultúrában. A menedzseri kultúrában szocializálódott oktatók-kutatók a kollegiális kultúrára jellemző kvázi-politikai játszmákat és bizottságosdit alacsony

hatékonyságúnak, időpocsékolásnak tartják, és inkább arra törekednek, hogy adminisztratív vezetői posztot elnyerve, felülről befolyásolják az intézmény működését. A hatékony vezetői munka ismérve az emberek és a pénzek hatékony menedzselése. Ebben a kultúrában azokat az embereket fogadják el vezetőnek, akik ilyen jellegű képességekkel és tapasztalatokkal rendelkeznek, ismerik és képesek alkalmazni a gazdálkodó szervezetekre jellemző vezetési elveket és gyakorlatot. A legsikeresebb tagja a közösségnek a menedzseri kultúrában a legeredményesebb oktató lesz, így az önmegvalósítást is elsősorban ebben, és nem a kutatásban és a bizottsági tagságokban keresik az oktatók. Az oktatói munkát tágabban értelmezik, mint a kollegiális kultúrában: olyan instruktori tevékenységnek tekintik, melynek során törekednek az új, innovatív, hatékony, nem hagyományos oktatási módszerek alkalmazására, az ezeknek megfelelő oktatási anyagok kidolgozására.

1.1.3. A fejlődéses kultúra

A fejlődéses kultúra abból az igényből bontakozott ki, mely a kollegiális kultúra alacsony hatékonyságán és működési zavarain a menedzseri kultúra bizonyos módszereinek átvételével kívánt változtatni úgy, hogy megőrzi a kollegiális kultúra legfontosabb értékeit: a személyes autonómiát és a demokratikus szellemiséget. Közepontjában a szervezet tagjainak személyes és szakmai fejlődése és az intézményfejlesztés áll. A legfőbb értékek a nyitottság, a szolgálat, a szellemi, érzelmi és magatartásbeli fejlődés képessége, de értéknek számít a racionalitás és a tervszerűség is. A hangsúly itt is az oktatási tevékenységen van, de a fejlődéses kultúrában az oktatók elsősorban tanárok, és nem történészek, biológusok stb., ezért folyamatosan képezik magukat pedagógiai és pszichológiai téren. Az oktatók-kutatók tantermen belüli és kívüli teljesítményét kifinomult, összetett, fejlesztésközpontú módszerekkel értékelik, és az értékelési folyamatba bevonják az oktatókat-kutatókat is. A hagyományos tekintélyelvű kapcsolat az oktatók és a hallgatók között nem elfogadható: a hallgatókat bevonják a rájuk vonatkozó döntésekbe, és meglehetősen nagy szabadságot kapnak a saját tevékenységükkel kapcsolatban. Az irányítás komplex, indirekt és nem hagyományos módszerekkel történik: befolyásolás az ellenőrzés helyett, javaslat az elvárás helyett, tájékoztatás az utasítás helyett. A hatalom alapja nem formális, hanem a vezetőnek az a képessége, hogy másokat képes meggyőzni és motiválni. A bizottságok helyett inkább workshopokban születnek a döntési javaslatok. A fejlődéses kultúra jelentősen különbözik a másik háromtól abban, hogy itt a konfliktusokat elismerik és nyíltan megvívják ahelyett, hogy eltitkolnák és elfojtanák (Schein, Bennis 1965).

1.1.4. A tárgyalásos kultúra

A tárgyalásos kultúrát az hívta életre, hogy a menedzseri kultúra nem vette kellő mértékben figyelembe az oktatók-kutatók személyes és anyagi érdekeit. Ezért az oktatók-kutatók a közös fellépés segítségével, a szakszervezeti mozgalom és a kollektív alku intézményével próbálták meg visszaszerezni befolyásukat az intézmény irányításában. Ez a kultúra az egyenlőséget helyezi a középpontba, és értékei között a konfrontáció és a tisztességes alku a legfontosabb az egymással szembenálló két érdekcsoport (a vezetés és az oktatók-kutatók) között. Az a kiindulópont, hogy minden egyetemi kérdés, a szabályok megalkotásától azok értelmezéséig és végrehajtásáig alku tárgyává tehető. Ennek eredményeképpen jelentősen csökken a vezető hatásköre és szerepe. Az uniformizáló jellegből adódóan azonban ez a kultúra nem képes kellő mértékben figyelembe venni az egyes oktatók-kutatók és csoportjaik közötti minőségi és egyéb különbségeket. Nemcsak a jól teljesítőket védi, hanem az alulteljesítőket is, az előrejutás alapja pedig nem az érdem, hanem a szenioritás.

1.2. Birnbaum négy intézménytípusa

Birnbaum (1988) modelljében négy intézménytípust ír le: *kollegiális* (*collegial*), *bürokratikus* (*bureaucratic*), *politikai* (*political*) és *anarchikus* (*anarchical*) - négy fiktív egyetem bemutatásával.

1.2.1. A kollegiális intézmény

A kollegiális kultúrával rendelkező intézményben a hangsúly a konszenzuson, a hatalommegosztáson, a közös elkötelezettségen és célokon, a konzultatív és kollektív felelősségen nyugvó irányításon van. A státusbeli különbségek, a hierarchia elveszítik jelentőségüket, a szervezet tagjai egyenlők. Az interakciók informálisak, demokratikusak. Az oktatók és az adminisztratív vezetők nagy része is tudományosan minősített. Tevékenységük során kis mértékben és csak jelképesen veszik figyelembe más szereplők (nem minősített oktatók, hallgatók) véleményét. A gazdálkodó szervezetekre jellemző fentről lefelé irányuló döntéshozatal nem működik, az adminisztratív vezető az oktatók alárendeltje és az ők akarataikat hajtja végre. Az adminisztratív vezetők gyakran maguk is oktatók, vagyis nem professzionális vezetők. Még a rektor is csak „első az egyenlők között”, az oktatók szolgálatában tevékenykedik. A racionalitás

nem mindig jellemző a döntésekre. Komoly összetartó erő az egyetértés az alapvető értékekben és a szervezet általános célját illetően. Ez az erős, koherens kultúra a tradícióból táplálkozik, amely tele van különleges szimbólumokkal, rituálékkal, mítoszokkal. E kultúra csak viszonylag kis szervezeti méret esetén tartható fenn.

1.2.2. A bürokratikus intézmény

Ez a kultúra a nagyobb, több hierarchiaszinttel, nagyobb számú, erősen specializálódott tanszékkal és bonyolultabb irányítási struktúrával rendelkező intézményekre jellemző. Ebből adódóan csökken és strukturáltabbá válik az interakció, a normák zavarosabbak és már nem szolgálnak útmutatásul a kívánatos szervezeti magatartást illetően. A kollegiális érintkezés jelen van ugyan, de csak az egyes csoportokon belül. Az egyes egységek elszigetelődnek egymástól, megszűnik az azonos meggyőződésen alapuló kulturális közösség, és már a személyes kapcsolatok sem koordinálják a cselekvést szervezeti szinten. Ebből adódóan az írott, formális szabályok és szabályzatok fontosabbá válnak. Az adminisztratív vezetők specializálódnak, kevesebb időt töltenek az oktatókkal és többet a külső környezet kulcsszereplőivel. A szervezeti struktúra függőleges vonalai hatásköri és kommunikációs csatornákká válnak; a napi működés utasítások és jelentések formájában, ezeken keresztül valósul meg. A szervezetben szigorú és merev munka-, hatáskör- és felelősség-megosztási rendszer alakul ki, amelyek érvényét a hierarchikus kontroll biztosítja. A célmeghatározás és akciótervezés nagy része a felsőbb adminisztrációs szinteken történik.

1.2.3. A politikai intézmény

Aszervezetet alkotó csoportok egyre specializáltabbak, heterogénebbek, ebből adódóan eltérő érdekekkel és preferenciákkal rendelkeznek, és versenyeznek egymással a hatalomért és a forrásokért. Ezek a csoportok politikai jellegű játszmákat játszanak saját érdekeik érvényesítése érdekében: koalíciókat alkotnak, alkudoznak, kompromisszumokat, egyezményeket kötnek; a hatalom pedig csak tárgyalásos úton érvényesíthető. Ennek oka, hogy egyik csoport sem elég erős ahhoz, hogy minden kérdésben le tudja győzni a többi. Az alcsoportoknak megvannak a saját percepcióik, de a szervezet egészének ritkán van ilyen, a preferált célokkal kapcsolatos konszenzus eltűnik. A csoportképződés alapja lehet egy tudományterület, adminisztratív

egység, de olyan tényezők is, mint a nem, kor, etnikai háttér vagy ideológia. A csoportokban erős a kohézió és a másoktól megkülönböztető identitás-tudat. A csoportok azonban nem statikusak, állandók, az érdekek és a szövetségek folyamatosan változnak. Ez a kultúra a szervezet méretének növekedésével, heterogénebbé válásával, új célok megjelenésével, új típusú külső források bevonásával válik jellemzővé. A különböző forrásokat már nem adminisztratív vezetők szűk csoportja ellenőrzi, a döntéshozatal diffúz és decentralizált, a szervezet túl nagy és bonyolult ahhoz, hogy bürokratikus módon lehessen irányítani és működtetni. A szervezeti kultúrát a különböző csoportok különböző és egymással versengő érdekei uralják. Abban mindenki egyetért, hogy az oktatás, a kutatás és a szolgáltatás mind nagyon fontosak, de abban már nem, hogy ennek alapján melyik konkrét program kapjon támogatást.

1.2.4. Az anarchikus intézmény

Ezt a kultúrát March úgy jellemezte, mint egy olyan focimeccset, ahol a pálya kör alakú és lejt; különböző pontjain több kaput is elhelyeztek; a játékosok bármikor pályára léphetnek vagy távozhatnak; bármikor tetszőleges számú labdát bevonhatnak a játékba; bárki, bármikor kinyilváníthatja, hogy gólt lőtt - és mindezek ellenére mégis mindenki úgy csinál, mintha a játék értelmesen folyna. Az anarchikus egyetem is ilyen: a külső szemlélő számára kaotikusnak tűnhet, ahol mindenki azt csinál, amit akar. Mégis van struktúra: a szerepek meghatározottak, a játékosok az idő nagy részében a pályán tartózkodnak, és labdákat dobálnak, nem köveket. A játékosok mindegyike meg tudja mondani, mi az értelme a játéknak, csak éppen mindannyian különböző dolgot mondanak. A vezetést intuíciók vezérlik, nem pedig olyan, máshol nyilvánvaló alapelvek, hogy a cselekvést mérlegelés előzi meg, hogy a cselekvés valamilyen cél érdekében történik, hogy a célok konzisztens rendszert alkotnak, hogy a döntések az okok és okozatok logikus összefüggéseinek ismeretén alapulnak. A döntések – ahogyan March leírta - „szemetesvödör” módszerrel¹⁶⁵ születnek. Az ilyen típusú intézményt “szervezett anarchiának” nevezték el. (Cohen, March, Olsen 1972; March 1981; Cohen, March 1986)

165 A döntési alternatívákat úgy kell elképzelni az ilyen rendszerekben, mint egy szemetesvödört, amelybe a problémákat és megoldásokat folyamatosan dobálják bele a szereplők, ahogyan azok keletkeznek. A döntés egymástól független folyamatok eredője. (Cohen et al. 1972:2)

1.3. McNay modellje

McNay (1995) a *szervezeti kultúra* és az ezzel összefüggésben lévő *irányítási technika* alapján négyféle felsőoktatási intézménytípust különböztet meg. A vezetési stílust két dimenzióban értelmezi; ezek az *intézményi politika meghatározása* és a *megvalósítás kontrollja*. A négy intézménytípus a következő:

a) **Kollegiális egyetem**: az intézményi politika puha (*loose*) meghatározása és a megvalósítás gyenge kontrollja jellemzi. A középpontban a szabadság áll; az intézményi és egyéni célokat a külső tényezőktől függetlenül valósítják meg. A legfontosabb szervezeti egységek a tudományterületi alapon szerveződött tanszékek. Az oktatók a nemzetközi tudományos közösség által meghatározott standardokat követnek, az értékelést pedig a tudóstársak véleménye (*peer review*) jelenti. A döntéshozatal konszenzusos, a vezetési stílus megengedő. A hallgatókra tudósjelöltként tekintenek.

b) **Bürokratikus egyetem**: az intézményi politika puha meghatározása és a megvalósítás erős kontrollja jellemzi. A középpontban a szabályozás és a szabálykövetés áll. A vezetési stílus formális, racionális. Az adminisztratív felsővezetőknek jelentős hatalmuk van. A standardokat a szabályokat alkotó testületek és külső szereplők állítják fel. Az értékelést a minőségellenőrzés jelenti. A döntéshozatalt az eljárásrendek határozzák meg. A hallgatókra statisztikai adatként tekintenek.

c) **Vállalat típusú egyetem** (*corporate university*): az intézményi politika kemény (*tight*) meghatározása és a megvalósítás erős kontrollja jellemzi. A középpontban az intézmény és a felsővezetés iránti lojalitás áll. A vezetési stílus utasításos és karizmatikus. Jellemző a versenyszellem. A döntéshozatal politikai és taktikai jellegű. A standardok a szervezeti célokból következnek. Az értékelést a benchmarking és a teljesítménykontroll jelenti. A hallgatókra erőforrásként és ügyfélként tekintenek.

d) **Vállalkozás típusú egyetem** az intézményi politika kemény meghatározása és a megvalósítás gyenge kontrollja jellemzi.: A középpontban a kompetencia, a mérhető szakmai hozzáértés áll. Az intézmény erőteljesen figyel a kívüllagra, célja a folyamatos tanulás a turbulens környezetben. Vezetési stílusa elkötelezett (*devoted*). Döntéshozatali rendje rugalmas. Alapvető szervezeti egysége a projektcsoport. A standardokat a piac határozza meg. Az értékelés üzleti teljesítmény alapján történik. A hallgatókra ügyfélként és partnerként tekintenek.

1.4. A tradicionális magyar egyetemek kultúrája

A fentiek alapján könnyen belátható és a magyar felsőoktatás gyökereit ismerve természetes, hogy a tradicionális magyar egyetemekre a Bergquist-i modellt alapul véve döntően a kollegiális kultúra a jellemző, annak minden előnyével és hátrányával. Néhány fiatalabb vagy nem állami intézményben, némelyik karon, intézetben jellemző lehet a fejlődéses kultúrának, vagy legalább néhány elemének a jelenléte, elvétve dominanciája is, de ez semmi esetre sem meghatározó a magyar felsőoktatásban. A tárgyalásos kultúra kismértékben minden intézményben jelen van, hiszen a szakszervezetek jogait törvények garantálják, de a korlátozott anyagi lehetőségek, a merev közalkalmazotti rendszer és a kollegiális kultúra dominanciája miatt meglehetősen szűk azoknak a kérdéseknek a köre, amelyek alku tárgyát képezhetik a magyar egyetemeken. Nem indokolja a tárgyalásos kultúra erősödését az intézmények jelenlegi vezetési rendszere sem, mely a kollektív döntéshozatal révén megfelelő részvételt biztosít az oktatóknak/kutatóknak az intézményirányításban. A gazdálkodó szervezetekre döntően jellemző menedzseri kultúra a legidegenebb a magyar felsőoktatástól, és sokáig a külső körülmények sem kényszerítették az egyetemeket a versenyszféra vezetési elveinek és gyakorlatának alkalmazására, a hatékony működésre és az erőforrásokkal való takarékos gazdálkodásra. Ez a helyzet az utóbbi időkben változik és a felsőoktatási intézmények – ha nem is mindegyikük és nem egyenlő mértékben – törekednek a professzionális módszerekkel megalapozott (költség)hatékonyabb gazdálkodásra. Mindazonáltal a menedzseri kultúrával szemben igen erős az ellenállás; az ebbe az irányba mutató liberális felsőoktatási reformkísérlet az akadémiai szféra ellenállásába ütközött. Az egyetemek költségvetési intézményi és a dolgozók közalkalmazotti jogállásának megváltoztatására irányuló törekvések igen heves tiltakozást váltott ki. Az pedig, hogy az egyetemek első embere esetleg a vállalati szférából érkezzen, és az irányító testületekben túlsúlyban legyenek a külső, nem akadémiai tagok szintén elfogadhatatlannak bizonyult.

Birnbaum modelljét tekintve megállapíthatjuk, hogy a tradicionális magyar egyetemeken – elsősorban azok szervezetfejlődési jellegzetességei miatt – mind a négy intézménytípusnak inkább a hátrányos vonásai figyelhetők meg. Ami a kollegiális kultúrát illeti, jellemző például az elégtelen vezetői hatáskör, a racionalitás időnkénti hiánya a döntésekben, de nem általános az egyetértés a célokban és nem jellemző az erős kohézió. A bürokratikus kultúrából jelen van a túlszabályozottság, az elszigeteltség, hiányzik viszont a világos és szigorú

hatáskör- és felelősség-megosztás, a hierarchikus kontroll és a centralizált döntéshozatal. A politikai kultúrából találkozhatunk a politikai jellegű játzmákkal és az érdekek harcával, ezek azonban nem elég kifinomultak és olajozottak ahhoz, hogy minden esetben hatékonyan, elfogadható döntéseket eredményezzenek. Ugyanez mondható el az anarchikus intézményekre jellemző „focimeccsekről” is.

McNay modelljében gondolkodva a tradicionális hazai egyetemek a kollegiális és a bürokratikus intézmények jellemzőit mutatják a leginkább. Tény, hogy a 21. században a kollegiális intézménytípus legtöbb sajátossága nem tartható fenn, de nem szerencsés, hogy hazánkban a megoldást sokan – intézményen belül és kívül – a bürokratikus jellemzők erősítésében látják, miközben ettől – paradox módon – a vállalati-vállalkozási jellegű működés előnyeit remélik.¹⁶⁶

2. Az egyetemek szervezettipológiai megközelítése

A következőkben Mintzberg (1979) szervezettipológiai modelljét alapul véve elemzem a tradicionális magyar egyetemek szervezeti jellemzőit, majd felvázolok egy lehetséges szervezetfejlesztési irányt.

2.1. Mintzberg szervezettipológiai modellje

Mintzberg legfontosabb strukturális jellemzőik alapján ötféle szervezettípust ír le, melyek a következők:

- a) egyszerű szervezet (*simple structure*)
- b) gépi bürokrácia (*machine bureaucracy*)
- c) szakértői bürokrácia (*professional bureaucracy*)
- d) adhokrácia (*adhocracy*)
- e) divizionális szervezet (*divisional structure*)

Az egyes szervezettípusok leírásánál Mintzberg számos strukturális jellemző tekintetében a vezetéstudományban mára általánossá vált megközelítést követ; a szervezetek strukturális alapelemeinek meghatározásában azonban egyedi szemléletmódot alkalmaz, ezért ezt a későbbiek megértéséhez szükségesnek látom röviden bemutatni.

¹⁶⁶ Az egyes szervezettípusok előnyeiről és hátrányairól részletesen lásd Dobson, McNay (1996.)

Mintzberg a szervezeteket öt fő részre bontja; ezek a következők:

- a) stratégiai csúcs
- b) középvonal
- c) operatív mag
- d) technostruktúra
- e) támogató személyzet

A stratégiai csúcshoz felsővezetők tartoznak a személyzetükkel. Az operatív mag a szervezet alján található, itt folynak az alapvető munkafolyamatok: az input átalakítása outputtá. A stratégiai csúcsot és az operatív magot a középvonal köti össze a lefelé irányuló utasítások és a felfelé irányuló jelentések révén. A középvonaltól balra a technostruktúra van: itt az elemzők dolgoznak, akik a munka standardizálását végzik és biztosítják a szervezet alkalmazkodását a környezethez. A középvonaltól jobbra a támogató személyzet foglal helyet: az itt dolgozók indirekt módon segítik az operatív mag munkáját. A vonatkozó ábrát lásd a Mellékletben (1. ábra)

2.2. A tradicionális magyar egyetemek helye Mintzberg szervezeti struktúra modelljében

A gépi és a szakértői bürokráciák, valamint az adholrácia¹⁶⁷ jellemzőit számba véve megállapítható, hogy a tradicionális magyar egyetemek leginkább a szakértői bürokráciákra hasonlítanak¹⁶⁸ és ebben rejlik néhány gyengeségük is. Egyetemeink szervezeti jellemzői a következők.

Az egyetemek legfontosabb része természetesen az operatív mag, vagyis az oktatókat tömörítő tanszékek, intézetek. Jellemző az operatív magtól elkülönülten működő támogató személyzet (a különböző hivatalok és más, nem oktatási szervezeti egységek). viszonylag nagy mérete és súlya, amelyek a maguk párhuzamosan kialakuló hierarchiájával, eltérő kultúrájával és működési rendjével gyakran nehezen kooperálnak az oktatási egységekkel.

167 Az egyszerű struktúra a sokkarú egyetemek szempontjából nem releváns, az ötödik szervezettípussal, a divizionális formával pedig azért nem foglalkoztam, mert ezt Mintzberg is csak mint másodlagos, valamely más struktúrára ráépülő szervezettípust tekinti, melyben a divíziók maguk is valamelyik alapformát tesztetik meg.

168 A mai magyar egyetemekre jellemző szervezeti tulajdonságokat a táblázatban *dőlt* betűvel jelöltem.

E két alrendszer közelítése egymáshoz elengedhetetlenül szükséges lenne a magasabb színvonalú működés biztosításához, illetve a szolgáltató egyetem megvalósításához.

Jellemző az egyetemekre, hogy az egyes operatív egységek kizárólag a saját ügyfeleikkel (hallgatóikkal) foglalkoznak. Az átoltatás a karok között csak az utóbbi időben kezdett intenzívebbé válni, de sok helyen még adminisztratív jellegű problémákkal és súrlódásokkal terhelt, és ugyanez mondható el a hallgatók közös, több kar részvételével történő képzéséről is. Ez az állapot sok esetben az erőforrások szétforgácsolását, pazarlását is jelenti és ellentétes az „universitas” eszményével.

Az egyetemeken az elsődleges koordinációs mechanizmus, amely a rendszer szabályszerű működését biztosítja a benne dolgozók képességeinek, tudásának standardizáltsága – ez az a koordinációs mechanizmus, amelyik egyszerre teszi lehetővé a standardizálást és a decentralizálást. A megfelelő színvonalú outputot a felsőoktatásban az hivatott biztosítani, hogy az oktatók mindegyike rendelkezik a munkája elvégzéséhez szükséges képességekkel. Ezeket az oktatói állások elnyeréséhez szükséges követelmények rögzítik és alapvetően az egyetemen kívül határozzák meg – némi mozgásteret hagyva az egyetemeknek az adott törvényi keretek között. Ez pedig, mint minden kívülről jövő adminisztratív szabályozás térben és időben meglehetősen rugalmatlan – nem alkalmazkodik a helyi igényekhez, és nem reagál rugalmasan a folyamatosan változó kihívásokra. Ráadásul csak az állás elnyeréséhez fogalmaz meg tényleges szakmai követelményeket, így nem ösztönzi a folyamatos fejlődést.

A munkamegosztás és a specializáció az egyetemeken jelentős, ami a tevékenység jellegéből adódóan törvényszerű. Ám az, hogy az egyes szakterületek művelői gyakran egymástól – teljesen – elkülönülve végzik munkájukat, korántsem törvényszerű, és semmiképpen nem szolgálja a rendszer hatékonyságát. Az a körülmény, hogy az egyetemen belül többen, több egységben is foglalkoznak egy-egy szakterülettel, természetessé tenné a szakmai együttműködést. Ennek ellenére a közös munkából adódó szinergiahatás jelentőségét csak kevés helyen ismerték fel, inkább a szakmai féltékenység és az egyéni „elefántcsont-toronyhoz” való ragaszkodás a jellemző.

A decentralizáció az egyetemi szervezet erősen tagolt jellege miatt szintén törvényszerű, de több negatív következménnyel jár. A decentralizált

szervezetek ugyanis csak akkor képesek hatékony működésre, ha meg tudnak egyezni egy közös, a szervezet egészének hosszú távú érdekeit képviselő stratégiában, és a decentrumok hajlandók saját partikuláris érdekeiket félretéve a közös célok megvalósítása érdekében tevékenykedni. Ez a mai magyar egyetemeken esetében a legtöbbször nincs így; nap mint nap felmerül a kérdés, hogy az egyetemnek vannak-e karai, vagy a karoknak van egyeteme.

A hatalom a mai magyar egyetemeken kétségkívül az operatív magnál van: a szakmai autonómia, mint alkotmányos jog a karoknak, tanszékeknek, sőt, az egyes oktatóknak is egy sor adminisztratív kérdésben is döntési jogot biztosít. Ők döntenek a tantervekről, a munkaerő felvételről, az előléptetésről, a kutatási programokról, önállóan gazdálkodnak és szervezik a napi operatív munkát, valamint választják meg feletteseiket és az adminisztratív vezetőket. A hatalom legfontosabb forrása a szakmai megítélés: az adminisztratív vezetőnek csak akkor lehet hatalma, tekintélye, ha maga is a szakma minősített tagja, és vagy közvetlenül az oktatók választják meg őt, vagy legalább az ő áldásával nyeri el posztját. Még így is csak informális hatalomra tehet szert: csak addig maradhat a helyén, amíg az oktatók úgy érzik, hogy eredményesen szolgálja az ő érdekeiket. Ha nem, akkor elsöpri őt az oktatók kollektív hatalma. Ez a fajta hatalommegosztás gyakran ellentétes a hatékony működés követelményével.

A központi ellenőrzés hiánya az egyik alapvető jellemzője a mai magyar felsőoktatásnak, hiszen nemcsak az egyetem vezetése, de még a karok, sőt, a tanszékek sem gyakorolnak ellenőrzést az oktatók munkája felett. Ennek természetesen megvannak a maga előnyei, és az is bizonyos, hogy közvetlen felügyelet mellett nehezen lehet alkotó munkát végezni. De a teljesítménykritériumok és a teljesítményértékelés hiánya nemcsak működési elégtelenségekhez vezet, hanem meggyőződésem szerint felelős az egyetemi oktatók egy részének szembetűnő motiválatlanságáért is.

Az egyetemi szervezet bürokratikus jellegű, vagyis az eljárások formalizáltsága és standardizáltsága, a magas fokú szabályozottság jellemzi, ami a felsőoktatás tömegtermelési jellege mellett nyilván szükséges is az output megfelelő minőségének biztosításához. Sem a tevékenység mai volumene, sem a szervezet mérete és tagoltsága nem teszi lehetővé az organikus jelleget. Ezzel együtt azonban számolni kell a bürokratikus rendszerek tipikus hátrányaival is: az innovatív szellem és a kreativitás kívánatosnál alacsonyabb szintjével bizonyos szervezeti egységekben és szakmai területeken.

A döntések az egyetemen demokratikusan, kollektív döntéshozatal eredményeképpen születnek, ami elvi szinten ugyan helyes, de számos területen gátolja a hatékony működést. A döntéshozatal lassú, nem mindig érvényesíthetők benne a szervezet egésze szempontjából fontos szempontok, és gyakran a hozzáértés is hiányzik. A kollektív (testületi) döntéshozatal egyenes következménye a kollektív felelőtlenség: amiért sok ember felelős, azért valójában nem felelős senki. A döntések „elszabotálásának” nincs következménye. Az adminisztratív vezetők a legtöbb döntést csak az informális hatalmuk révén, közvetett úton tudják befolyásolni, csak akkor járnak sikerrel, ha lassan, ügyesen taktikázva, észrevétlenül manipulálnak.

A hosszú távú tervezés nem jellemző a mai magyar egyetemekre, ami részben a külső feltételek kiszámíthatatlanságával magyarázható. A „termékre” irányuló piaci kereslet, azaz a munkaerőpiac igényei hosszú távra nem prognosztizálhatók, a jogi szabályozás sűrűn változik, a magyar oktatási rendszerben reform reformot követ. Ugyanez igaz a pénzügyi feltételekre is: egyetlen tollvonással lehet tandíjat bevezetni és eltörölni, egyetlen levéllel lehet milliárdokat elvonni az egyetemektől. Sajnálatos azonban, hogy az egyetemek gyakran még arra sem terveznek, amire megtehetnék, a stratégiaalkotás pedig gyakran nélkülözi a professzionalitást. Addig nincs gond, amíg minden egységnek meg kell alkotnia a maga jövőképét: széles ecsetvonásokkal felrajzolt ígéretes perspektívákból nincs hiány. A szervezeti stratégiát azonban nem lehet felépíteni a rész-stratégiák kumulálásával; ahhoz ki kellene jelölni a prioritásokat – és meg kellene nevezni a kevésbé fontos területeket is. Erre pedig éppen a decentralizált struktúra és a demokratikus döntéshozatal miatt az egyetemek csak a legritkább esetben képesek.

Az egyetemi felsővezetők igen gyakran lépnek fel zavarelhárítóként, tevékenységük jelentős részét a rendszerben keletkező működési zavarok és konfliktusok meg- és feloldása teszi ki. Fontos szerep jut nekik a szervezet határain: kapcsolattartás a szervezet és a külvilág között, a szervezet képviselője a külvilág előtt. Manapság azonban az egyetem felsővezetőinek számos olyan szerepet is be kell(ene) tölteniük – ilyen például a vállalkozói szerep, a forrásteremtő vagy a változásmenedzseri funkció – amely sajnos még nem minden esetben jelenik meg a vezetők kiválasztásának szempontjai között.

Az egyetemekre az informális, mégis standardizált magatartás a jellemző. Az oktatók viselkedése azért standard, mert már az egyetemre kerüléskor ebben

a kultúrában szocializálódnak, ezért pályakezdő korokra elsajátítják azokat a viselkedési normákat, amelyek az oktatói-kutatói karrierhez szükségesek. Problémát jelent az egyetemen a konfliktusok sajátos kezelése: ahelyett, hogy a problémákat őszintén megvitatnák és előremutató megoldást keresnének, inkább elkendőzik, a felszín alatt tartják, „palackba zárják” őket.

Ami a külső feltételeket illeti: Mintzberg bonyolult, de stabil környezetben tartja optimálisnak a szakértői bürokráciát, miközben a mai magyar egyetemek bonyolult és dinamikus, folyamatosan változó környezetben működnek. Ez a probléma átvezet elemzésem harmadik fázisához: melyik szervezettípus bír olyan jellemzőkkel, amelyeket célszerű lenne az egyetemeken is megvalósítani.¹⁶⁹ Ez az adhokrácia. Nem véletlenül: Mintzberg szerint bonyolult és dinamikus környezetben éppen az adhokrácia az optimális szervezettípus.

2.3. Egy lehetséges szervezetfejlesztési irány: adhokrácia

Az üzleti szféra menedzsment szakirodalmában a szervezetek posztbürokratikus újjászervezésének a gondolata már több évtizeddel ezelőtt megszületett. Bennis volt az első olyan teoretikus, akinek elmélete elindította ezt a gondolkodást, egyebek között a következő műveiben: *Changing Organizations* (Bennis 1966), *The Temporary Society* (Bennis, Slater 1968), *Organizing Genius* (Bennis, Biederman 1997). Alapgondolata az volt, hogy a posztbürokratikus paradigma vezérelve az ideiglenesség lesz, úgy a szervezetek struktúrájában, mint a munkavállalók foglalkoztatásában. Előre jelezte annak szükségességét, hogy a bürokratikus szervezeti formát ideiglenesebb, változékonyabb, rugalmasabb formák váltják majd fel. Hasonló következtetésre jutott Toffler, aki prognosztizálta, hogy az ipari éra állandó és vertikálisan rendezett szervezetei helyébe laposabb, rugalmasabb, kinetikusabb formák lépnek majd. Ő használta a bürokrácia alternatívájaként az **adhokrácia** kifejezést (Toffler 1970:144-46).

Bennis és Toffler után számos szerző fejtette ki bővebben ezt az elméletet, úgymint a tanulmányomban kiindulópontként tekintett Mintzberg (1979, 1989), valamint Hill (Hill, White 1979), Davis (Davis, Lawrence 1979), Baber (1983), Pinchot (1993). Az elmélet az 1990-es években érte el csúcspontját Hammer és Champy (1993) művében.

169 Ezeket a tulajdonságokat a táblázatban félkövér betűvel jelöltem.

Természetes, hogy a felsőoktatást jellemző számos probléma közepette ez a gondolat hamar felbukkant a felsőoktatás szervezetelméleti reformjának szakirodalmában is, például a következőkben: Cross (1998; Dolence, Norris (1995); Duderstadt (2000); Frost (1998); Kliwer (1999); Oblinger, Rush (1997); Oblinger, Verville (1998); Rowley, Lujan, Dolence (1998); Tierney (1999). Tierney az egyetemek újraszervezése mellett száll síkra, melynek keretében innovatív, működési zavaroktól mentes szervezeteket kell létrehozni, melyekben a folyamatok megszakítás nélkül, természetes rendben és sebességgel folynak a lapos, kereszt-funkcionális szervezeti egységekben, amelyek a hierarchikus, centralizált régi szervezeti formák helyét veszik át. (Tierney 1999:34-35) Az általa preferált szervezeti forma a puha projekt struktúra, ahol az alkalmazottak alapvetően funkcionális vagy tudományterületi szervezeti egységekben dolgoznak, de gyakran kiemelik őket ezekből, hogy kereszt-funkcionális, véges élettartamú projektteamekben dolgozhassanak. (Green 2003)

Az adhokrácia bizonyos jegyei átgondolt szervezetfejlesztéssel úgy is megvalósíthatók a hazai egyetemeken, hogy az intézmények struktúrája jelentősen nem változik, mégis hatékonyabbá, a kihívásokhoz jobban alkalmazkodóvá válnak.

Ilyen a támogató személyzet munkájának összehangolása, közelítése az operatív maghoz. A modern szervezetfejlesztés kiváló „puha” eszközöket kínál ehhez. A másik fejlesztési lehetőség a (projekt)mátrix vagy a teamekkel működő struktúra kialakítása. Ma már a felsőoktatásban is számtalan olyan feladat (projekt) van, amelyet nem lehet jól megoldani a hagyományos, egymástól elszigetelten működő szervezeti egységekkel; szükség van rövidebb vagy hosszabb távra kialakítandó, szinergikusan működő szakmai csoportokra is. Ez azonnal hozzájárul a következő szervezetfejlesztési feladat megoldásához is: a szervezeti egységek különállásának csökkentéséhez. Ez pedig növeli a kölcsönös igazodásra való készséget és hatékony kapcsolati eszközt jelent a koordinációhoz.

Szükség van a struktúra, a szervezeti felépítés rugalmasságának növelésére – részben a mátrix struktúra és a teamek létrehozásával, részben a szemlélet, a kultúra megváltoztatásával. A mai magyar egyetemeken a szervezeti változások gyakran csak papíron történnek meg – ha egyáltalán megtörténnek –, a lényeg, a tartalmat tekintve azonban gyakran minden marad a régiben. Az oktatók a változást traumaként, néha egyenesen agresszióként élik meg,

ezért az általuk választott – és második ciklusukra készülő – vezetők nemigen mernek alapvető szervezeti változásokat kezdeményezni. Ennek eredménye pedig egy megmerevedett, megcsontosodott struktúra. Jól mutatja ezt az a tény, hogy a 2000. január elsején összevont egyetemeken másfél évtized alatt sem zajlott le a valódi integráció.

A rugalmasabb struktúra mellett feltétlenül szükség van a rugalmasabb – gyorsabb, kreatívabb, vállalkozóbb szellemű – döntéshozatal biztosítására is, ehhez azonban a döntési hatáskörök újragondolására van szükség. Logikus alapelv lehetne, hogy a döntést az hozza, aki rendelkezik a megfelelő kompetenciákkal (szakértelem és a szervezet hosszú távú érdekeinek figyelembe vétele), és aki felelős lesz annak következményeiért. A demokrácia pedig ne önmagáért való cél legyen, hanem eszköz – ott és ahol annak helye van.

Erősítendő a felsővezetők vállalkozói szerepe, elsősorban a szervezet határain. Az adhokráciában, mivel nincsenek pontosan körülhatárolt piacok, a szervezet projektről projektre él, ezért biztosítani kell a folyamatos megbízásokat. Ez a felsőoktatásban természetesen nincs így, de a hallgatói létszám csökkenésével fontos új piacokat – felnőttképzés, külföldi hallgatók – keresni. Ezért a vállalkozói és egyéb, új típusú képességeket figyelembe kell venni a vezetők kiválasztásánál is.

Végül, de nem utolsó sorban szerencsés lenne, ha a konfliktusokat fel- és elismernék, nem palackoznák, hanem nyíltan, őszintén megvitatnák és a szervezet fejlődése érdekében felhasználnák.

Jó gyakorlat: egy adhokratikus egyetem

Ilyen átalakításra számos kezdeményezés történik az amerikai felsőoktatásban. Az egyik legjellemzőbb példa a Florida Gulf Coast University, amely már évtizedekkel ezelőtt távoktatási és high-tech marketing eszközöket alkalmazott annak érdekében, hogy képzését a legszélesebb, alapvetően nem hagyományos hallgatói réteghez is eljuttassa. Az oktatók egy része főállású ugyan, de sok a mellékállású óraadó, akik egyébként a helyi köz-, illetve magánszférában dolgoznak. Az oktatók nagyon rugalmas szervezeti keretek között tevékenykednek, interdiszciplináris teamekben, a projektmenedzsment módszereit követve. A főállásúakat határozott időre szóló, megújítható szerződéssel alkalmazzák, így az egyetemnek nagyobb

a mozgástere a rugalmas HR politika kialakításában. (Green, 2003) Az egyetem küldetésnyilatkozatában a következő szerepel: „A Florida Gulf Coast University innovátor a távoktatásban. Olyan időszakban alapították, amikor az amerikai felsőoktatást eddig meghatározó feltételrendszer alapvetően megváltozik és a technológiai fejlődés és társadalmi komplexitás átalakítja a munka természetét és az emberi kapcsolatokat. Állami egyetemenként készek vagyunk megragadni ezt a lehetőséget és alkalmazkodni a változásokhoz.” A stratégiai tervben oktatási vállalkozásként (*educational enterprise*) definiálják tevékenységüket. (www.fgcu.edu)

A felsőoktatási intézmények fent leírt átalakulásának és működésének természetesen veszélyei és árnyoldalai is vannak, bár ezekről kevés szó esik a szakirodalomban. Green a következőket veti fel (Green 2003). Az adhokrácia egészen másként működik az oktatásban, mint a high-tech iparban, ahol az elméleti kutatók ezt a modellt leírták, hiszen azt a tágabb szociopolitikai kontextus is befolyásolja. Az adhokrácia mindennapos munkafeltételei nincsenek összhangban az akadémiai munkaerőpiac szigorú kötöttségeivel és azzal, hogy az egyetemek nem bocsáthatnak el alkalmazottakat nyomós ok nélkül. A Florida Gulf Coast University oktatói például aggodalmukat fejezték ki aziránt, hogy képesek lesznek-e felvenni a versenyt a hagyományos egyetemen dolgozók tudományos teljesítményével úgy, hogy adhokratikus rendszerben dolgoznak. Az is kérdéses, hogy az adhokráciával szükségszerűen együtt járó hibákat hogyan tolerálják a külső érintettek. Az adhokráciával foglalkozó irodalom tudniillik erőteljesen hangsúlyozza, hogy a hiba a tanulás és az innovatív gondolkodás szükségszerű velejárója, de félő, hogy ez a felsőoktatás hibáit most is felhánytorgatóknak újabb érv lesz a gépi jellegű kontroll, teljesítménymonitoring, és beszámolási kötelezettség fokozása mellett.

Green felvetése, mely szerint az adhokrácia egészen másként működik az oktatásban mint a high-tech iparban különösen megalapozottnak tűnik a magyar egyetemek esetében. A hazai felsőoktatási intézmények ugyanis a 40 évnyi szocialista berendezkedés miatt szervezeti felépítésüket, működésüket, kultúrájukat, szemléletüket tekintve jóval távolabb állnak a versenyszférában működő szervezetektől, mint amerikai vagy nyugat-európai társaik. Azok a folyamatok, amelyek a fejlett országok oktatási rendszerében már évtizedekkel ezelőtt elindultak és sok tekintetben közelítették az intézményeket a gazdálkodó szervezetekhez, nálunk még csak most jelentkeznek, és sokan a mai napig vitatják őket. Ezért a versenyszférában született szervezetfejlesztési

elméleteket és az ott alkalmazott gyakorlatot még körültekintőbben kell vizsgálni, mielőtt a magyar egyetemeken próbálnánk meg alkalmazni őket.

Az is releváns felvetés, hogy az adhokrácia mindennapos munkafeltételei nincsenek összhangban az akadémiai szférában megszokottakkal. Ebből azonban nem feltétlenül az következik, hogy nem lehet elmozdulni ebbe az irányba; következhet az is, hogy az akadémiai szférában megszokott munkavégzési-működési gyakorlatot kell megváltoztatni. Annál is inkább, mert a jelenlegi tudományos életpálya modell, a tudományos minősítési rendszert, a professzorok által kontrollált akadémiai munkaerőpiacot igen sokan, sokféle ok miatt kárhoztatják, meggyőződésem szerint nem alaptalanul. A munkaerőpiaci igényekhez jobban alkalmazkodó, gyakorlatorientáltabb, a nem hagyományos hallgatók képzésére is alkalmas oktatási rendszert nem lehet megvalósítani kizárólag olyan oktatókkal, akiknek első, utolsó és egyetlen munkahelye az egyetem, akiknek értékelése kizárólag tudományos teljesítményük alapján történik, akik számára az oktatás kizárólag a szemináriumokat és előadásokat jelenti. Az új képzési igények és a gazdasági szempontok is arra ösztönöznék az egyetemeket, hogy szélesebb körű tapasztalatokkal rendelkező óraadókat alkalmazzanak a közalkalmazotti viszonynál jóval költséghatékonyabb és rugalmasabb formákban.¹⁷⁰ Ezek az emberek nem törekednek egyetemi állásra, tanszékvezetői pozícióra, akadémiai karrierre, értéküket nem kiemelkedő publikációs tevékenységük, hanem gyakorlati tapasztalatuk adja, ezért nem függenek a tudományos közösség értékítéletétől. Szemléletüket, szocializációjukat, munkamódszereiket a versenyszférából hozzák, így nemcsak megfelelnek számukra az adhokrácia kínálta keretek, hanem segíthetnek meghonosítani azokat az egyetemeken.

Green harmadik felvetése, miszerint az adhokráciával szükségszerűen együtt járó hibázást nem tolerálják a külső érintettek, Magyarországon korábban nem jelentett volna veszélyt. A felsőoktatási szféra sokáig őrizte azt a tekintélyét és érinthesetlenségét a közvélemény, a társadalom és a politikusok, döntéshozók szemében, amely megkímélte az élesebb kritikáktól. Az utóbbi időben azonban külső szereplők, például a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara¹⁷¹, megkérdőjelezi az egyetemek jelenlegi működésének fenntarthatóságát és úgy tűnik, a kormányzati szakpolitika egyre nagyobb mértékben veszi figyelembe ezeket a véleményeket.

170 Jelenleg azonban még ennek ellenkezője történik: az egyetemek forráshiány miatt kénytelenek megválni a külső óraadóktól.

171 Lásd: *Vállalati javaslatok a felsőoktatás megújítására* (MKIK 2013).

Fontosnak tartom hangsúlyozni, hogy a gépi bürokráciának is vannak olyan sajátosságai, amelyek megfelelő helyen és módon történő megjelenése előrelépést jelentene a hazai egyetemeken.¹⁷² Ilyen a technostruktúra erősödése. Az egyetemektől egyre határozottabb elvárás a munkaerőpiaci igények fokozottabb figyelembevétele, piacokonform képzések indítása, a saját bevételek növelése, szorosabb kapcsolat a felhasználói szférával, a kutatási eredmények gyakorlati hasznosítása, piaci előrejelzések figyelembe vétele, magántőke-bevonás, egységes minőségbiztosítási elveknek megfelelő működés, egységes belső követelményrendszerek, adminisztráció stb. Ezeknek az elvárásoknak a teljesítését a technostruktúra főállású és professzionális szakemberei – elemzők, tervezők – tudják biztosítani, akik garantálják, hogy a szervezeti folyamatok rendezetten és hatékonyan működjenek és segítik a szervezet alkalmazkodását a környezethez. Ezért jelentős előrelépés, ha a fenti feladatokat ellátó funkcionális szervezeti egységek – megfelelően képzett és tapasztalt szakemberekkel – megjelennek, illetve megerősödnek a hazai egyetemeken.¹⁷³ Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a technostruktúrának az operatív mag rovására kellene teret nyernie.

A folyamatok standardizáltságának jelenleginél nagyobb mértéke is szükséges lehet bizonyos területeken. Egy sokkarú egyetemen komoly feszültségeket és együttműködési zavarokat okoz, hogy még másfél évtizeddel az integráció után is eltérő módon szabályoznak és működtetnek alapfolyamatokat az egyes karok. Annak objektív elemzése, hogy melyek azok a területek, ahol célszerű standardizálni a folyamatokat, és melyek azok, ahol indokolt a helyi (kari, tudományterületi stb.) sajátosságoknak a jelenlegi vagy még annál nagyobb mértékű figyelembe vétele, fontos eleme lenne a szervezetfejlesztésnek. Ugyanez igaz a centralizáció-decentralizáció optimális mértékének megállapítására is: annak objektív, szakmai alapokon lefolytatott vitájával, hogy egy sokkarú egyetemen milyen döntéseknek kell a központban születniük, és mi kerüljön a kari, tanszéki döntési centrumok hatáskörébe, a mai napig adós jó néhány egyetem.

A stratégiai csúcs formális hatalmának növekedése azért lenne szerencsés, mert jelenleg számos olyan kérdés van, melyben a rektoré a felelősség, a

172 Ezeket a táblázatban *dőlt, félkövér* betűvel jelöltem.

173 Jó példa erre a Harvard egyetem funkcionális szakmai egységekből és professzionális menedzsment támogatásból álló struktúrája, lásd a *Professzionális egyetemirányítás* című tanulmányt.

hatalma, mozgástere ugyanakkor korlátozott. Ez pedig ellenétes a hatalom és felelősség arányosságának alapelvével. A fenntartó által a rektori vezetés mellé kinevezett kancellár¹⁷⁴ elvben növelheti a stratégiai csúcs hatalmát – amennyiben felkészült, a hatékony vezetéshez és az egyetemhez egyaránt értő személyt neveznek ki ebbe a pozícióba. Ezzel összefüggésben bizonyos döntéseknek a stratégiai csúcsban, és feltétlenül racionális alapon kellene születniük, nem kollektív döntéshozatallal, a részegységek érdekeit képviselő küldöttekből álló testületben.¹⁷⁵

A jelenleginél erőteljesebb (teljesítmény)kontroll mindenképpen javítaná a szervezet teljesítményét.¹⁷⁶ Időszerű lenne az egyetemek teljes struktúráját tekintve középvezetőknek számító dékánok, valamint a rektori vezetés viszonyrendszerének újragondolása. A dékánokat ugyan formálisan a rektor nevezi ki, de a karok javaslatára kerülnek a jelöltek a róluk szavazó szenátus elé. A dékánok a karok érdekében tevékenykednek, nem állnak hierarchikus, függelmi kapcsolatban a rektori vezetéssel.

Összegzés

A magyar egyetemek szervezeti kultúráját és struktúráját érintő fejlesztési irányának meghatározásakor célszerű a szervezettudományban régóta alkalmazott leíró modellek keretei között gondolkodni. Az egyetemek kulturális és szervezettipológiai elemzésére számos modell közül választhatunk. Bergquist kollegiális, menedzseri, fejlődési és tárgyalásos kultúrátípusokat különböztet meg az akadémiai szférában. Birnbaum modelljében négy intézménytípust – kollegiális, bürokratikus, politikai és anarchikus – ír le. McNay a szervezeti kultúra és az ezzel összefüggésben

174 A kormány által kinevezett kancellárok 2014 őszétől kerülnek az egyetemekre. „Az állami fenntartás felelősségét a jövőben a kancellár testesíti meg, és a kancellár lesz az, aki többek között az egyetem informatikai, humánerőforrás-ügyi, gazdasági és jogi dolgát leveszi a rektor válláról.” (Lengyel Györgyi közigazgatási államtitkár nyilatkozata, www.szegedma.hu, 2014.05.09)

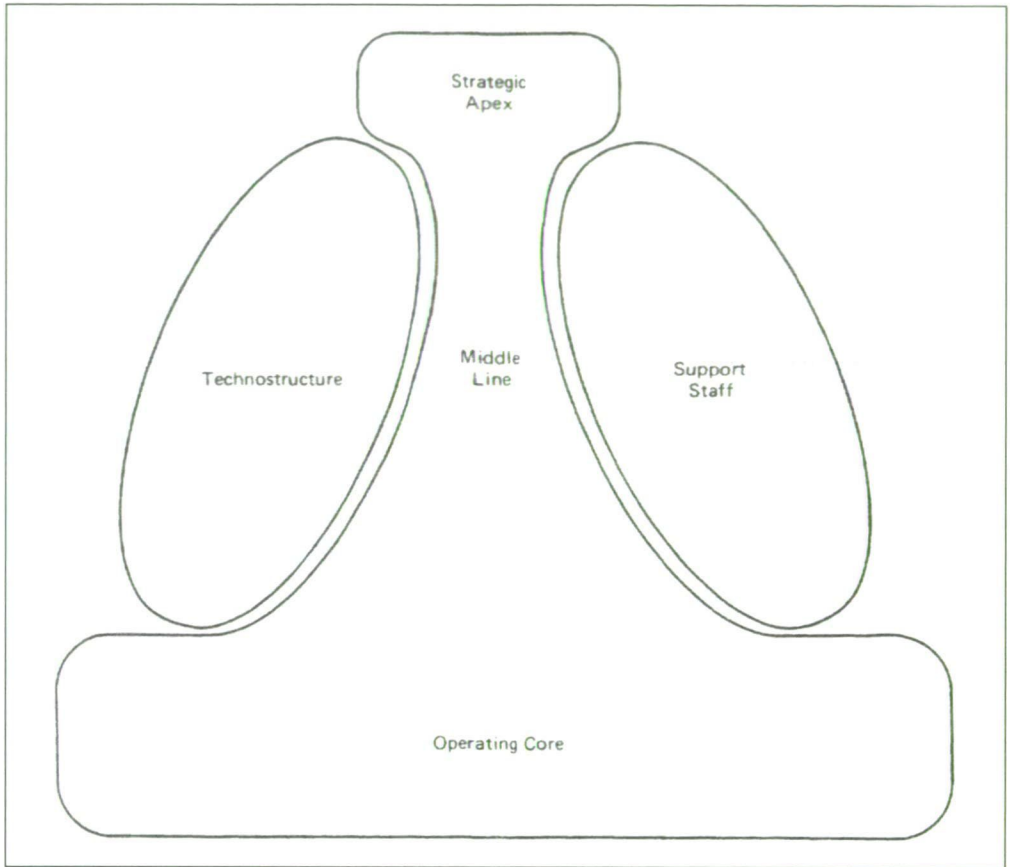
175 Az angolszász egyetemi kormányzás legfontosabb eleme, hogy a stratégiai-gazdasági döntéseket az irányító testület, míg az akadémiai döntéseket a szenátus hozza meg. A magyar egyetemeken működő gazdasági tanácsoknak ugyanakkor csak véleményező-javaslattevő jogosultsága van, döntéshozatali nincs.

176 Az egyéni teljesítményértékeléssel a Motiváció problémái és az egyéni teljesítményértékelés szükségessége a magyar egyetemeken című tanulmányban írok részletesen.

lévő irányítási technika alapján négyféle felsőoktatási intézménytípust különböztet meg: kollegiális, bürokratikus, vállalat, valamint vállalkozás típusú egyetem. A tradicionális magyar egyetemekre a Bergquist-i tipológiát alapul véve döntően a kollegiális kultúra a jellemző; Birnbaum modelljében mind a négy szervezettípusnak inkább a gyengeségeit mutatják; McNay csoportosításában pedig a kollegiális és bürokratikus jellemzőket. Mintzberg modelljében megkülönbözteti az egyszerű szervezetet, a gépi és a szakértői bürokráciákat valamint az adhokráciát. A tradicionális hazai egyetemek leginkább a szakértői bürokráciára hasonlítanak. Ez a szervezettípus azonban a felsőoktatást jelenleg körülvevő bonyolult, dinamikus, olykor turbulens környezetben nem feltétlenül hatékony. Ezért tudatos, megfontolt szervezetfejlesztéssel elsősorban az adhokrácia bizonyos jellemzőit lenne célszerű megvalósítani, de a gépi bürokráciának is vannak olyan vonásai, amelyek előrelpést jelentenének a tradicionális magyar egyetemeken.

MELLÉKLET

1. ábra: A szervezetek öt alapvető része



Forrás: Mintzberg 1979:20.

2. ábra: A tradicionális magyar egyetemek jellemzői és a szervezetfejlesztés lehetőségei Mintzberg modellje alapján

GÉPI BÜROKRÁCIA	
LEGFONTOSABB RÉSZ	technostruktúra
EGYSÉGEK SZERVEZŐELVE	funkcionális
KOORDINÁCIÓ	munkafolyamatok standardizáltsága
MUNKAMEGOSZTÁS, SPECIALIZÁCIÓ	éles
CENTRALIZÁCIÓ/DECENTRALIZÁCIÓ	centralizált
HATALOM	stratégiai csúcs: formális és informális; technostruktúra: informális
KONTROLL	erős (dolgozók motiválatlanok)
FORMALIZÁLTSÁG, STANDARDIZÁLTSÁG	erősen bürokratikus (szabályok túlburjánzása)
DÖNTÉS	stratégiai csúcs, racionális, akciótervezés
STRATÉGIA	éles kettősség a stratégiaalkotás és végrehajtás között
FELSŐVEZETŐ SZEREPEI	finomhangoló, középvezetők koordinálása, kontrollja
MAGATARTÁS, LÉGKÖR	formális, palackozott konfliktusok
KÜLSŐ FELTÉTELEK	egyszerű, stabil

SZAKÉRTŐI BÜROKRÁCIA	
LEGFONTOSABB RÉSZ	operatív mag + elkülönülő támogató személyzet – két párhuzamos hierarchia
EGYSÉGEK SZERVEZŐELVE	funkcionális, de mind a saját ügyfeleivel foglalkozik
KOORDINÁCIÓ	képességek, tudás standardizáltsága (kívülről meghatározott)
MUNKAMEGOSZTÁS, SPECIALIZÁCIÓ	jelentős
CENTRALIZÁCIÓ/DECENTRALIZÁCIÓ	decentralizált
HATALOM	operatív mag (szakemberek oligarchiája), adminisztratív vezetőknek informális
KONTROLL	nincs központi kontroll; szakmai autonómia
FORMALIZÁLTSÁG, STANDARDIZÁLTSÁG	bürokratikus
DÖNTÉS	demokratikus, kollektív
STRATÉGIA	nincs tervezés, stratégia nehezen értelmezhető, kumulatív
FELSŐVEZETŐ SZEREPEI	zavarelhárító, fontos szerepek a szervezet határain
MAGATARTÁS, LÉGKÖR	standard viselkedés, informális, konfliktus a párhuzamos hierarchiák között
KÜLSŐ FELTÉTELEK	bonyolult, stabil

ADHOKRÁCIA	
LEGFONTOSABB RÉSZ	támogató személyzet + operatív mag együttműködve
EGYSÉGEK SZERVEZŐELVE	funkcionális + piaci (mátrix, projektteam) rugalmas, önmegújító
KOORDINÁCIÓ	kölcsönös igazodás, kapcsolati eszközök
MUNKAMEGOSZTÁS, SPECIALIZÁCIÓ	nincs munkamegosztás, speciális szakértelem teamekben egyesül
CENTRALIZÁCIÓ/DECENTRALIZÁCIÓ	<i>decentralizált</i>
HATALOM	nincs formális hatalom; szakértők szakértői hatalma
KONTROLL	szakértői önkontroll
FORMALIZÁLTSÁG, STANDARDIZÁLTSÁG	erősen organikus
DÖNTÉS	rugalmas , informális, minden szinten, <i>nincs tervezés</i>
STRATÉGIA	nem tudatos, a részdöntésekből alakul ki
FELSŐVEZETŐ SZEREPEI	koordinációs, szakértői, <i>zavarelhárító</i> , monitoring, határokon vállalkozói
MAGATARTÁS, LÉGGÖR	<i>informális</i> , pozitív kimenetelű konfliktusok
KÜLSŐ FELTÉTELEK	<i>bonyolult, dinamikus</i>

Forrás: saját szerkesztés

FORRÁSOK

- Bergquist, W. H. (1992): *The four cultures of the academy*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Bergquist, Pawlak (2007): *Engaging the Six Cultures of the Academy*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Birnbaum, R. (1988): *How college works*. Jossey Bass, San Francisco.
- Baber, W. (1983): *Organizing for the future: Matrix models for the postindustrial polity*. University of Alabama Press, Alabama.
- Bennis, W. (1966): *Changing organizations: Essays on the development and evolution of human organization*. McGraw-Hill, New York.
- Bennis, W., Biederman, P. (1997): *Organizing genius: The secrets of creative collaboration*. Addison-Wesley, Reading.
- Bennis, W., Slater, P. (1968): *The temporary society*. Harper and Row, New York.
- Cohen M. D., March, J. G. (1986): *Leadership and ambiguity* (2. kiadás). Harvard Business School Press. Boston.
- Cross, D. (1998): *Evolution or revolution: Creating a team-based organization*. In: *Using teams in higher education: Cultural foundations for productive change*. New Directions in Institutional Research, No. 100. Jossey-Bass, San Francisco. pp. 83-95.
- Cohen M. D., March, J. G., Olson, J. P. (1972): *The Garbage Can Model of Organizational Choice*. In: *Administrative Science Quarterly*, Vol. 17, No. 1. pp. 1-25.
- Dobson, S., McNay, I. (1996): *Organizational Culture*. In: Warner, Palfreyman (szerk.): *Higher Education Management: The Key Elements*. Open University Press, Philadelphia.
- Dolence, M., and Norris, D. (1995): *Transforming higher education: A vision for learning in the 21st century*. Society for College and University Planning, Ann Arbor.
- Duderstadt, J. (2000): *A university for the 21st century*. University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Frost, S. (szerk.) (1998): *Using teams in higher education: Cultural foundations for productive change*. In: *New Directions in Institutional Research*, No. 100. Jossey-Bass, San Francisco.
- Gingrich, N. (1995): *To renew America*. HarperCollins, New York.
- Green, R. (2003): *Markets, Management and Reengineering Higher Education*. In: *Annals of AAPSS*, No. 585.
- Hammer, M., Champy, J. (1993): *Reengineering the corporation: A manifesto for business revolution*. HarperBusiness, New York.

- Hill, R., White, B. (1979): Matrix organization and project management. No. 64. Michigan Business Papers, Ann Arbor.
- Keczer G. (2010): Egyetemirányítás: Lehetőségek és korlátok. Egyesület Közép-Európa Kutatására. Szeged
- March, J. G. (1981): Decision-making perspective. In: Van de Ven, Joyce (szerk.): Perspectives on organization design and behavior. John Wiley & Sons, New York. pp. 205-248.
- McNay, I. (1995): From the collegial academy to the corporate enterprise: The changing cultures of universities. In: Schuller, T. (szerk.) The Changing University? SRHE Open University Press. Buckingham.
- Millett, J. (1962): The academic community, McGraw-Hill, New York.
- Mintzberg, H. (1979): The structuring of organizations: A synthesis of the research. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- MKIK (2013): Vállalati javaslatok a felsőoktatás megújítására. Magyar Kereskedelmi és Iparkamara, www.mkik.hu. Letöltve: 2014. május 26.
- Oblinger, D., Rush, S. (1997): The learning revolution. In: The learning revolution: The challenge of information technology and the academy,. Anker, Bolton. pp. 2-19.
- Oblinger, D., Verville, A. L. (1998): What business wants from higher education. American Council on Higher Education, Phoenix.
- Pinchot, G., Pinchot, E. (1993): The end of bureaucracy and the rise of the intelligent organization. Berrett-Koehler, San Francisco.
- Rowley, D., Lujan, H., Dolence, M. (szerk.) (1998): Strategic choices for the academy: How demand for lifelong learning will re-create higher education. Jossey-Bass, San Francisco.
- Rosenzweig, J. K. (1999): The innovative campus: Nurturing the distinctive learning environment. American Council on Higher Education, Phoenix.
- Schein, E., Bennis, W. G. (1965): Personal and organisational change through group methods. Wiley, New York.
- Sowell, T. (1993): Inside American education: The decline, the deception, the dogmas. Free Press, New York.
- Stanley, D., and Lawrence, P. (1979): Problems of matrix organizations. In: Matrix organization and project management, No. 64. Michigan Business Papers, Ann Arbor. pp. 134-51.
- Tierney, W. (1999): Building the responsive campus: Creating high performance colleges and universities. Sage, Thousand Oaks.
- Toffler, A. (1970): Future shock. Random House, New York.



Köszönettel tartozom Dr. Pausits Attilának,
a kötet lektorának észrevételeiért és javaslataiért,
valamint családomnak a türelméért, biztatásért.

EGY - 24

Ⓐ Keczer Gabriella

XB 207.647



Dr. Keczer Gabriella a szegedi József Attila Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán szerzett történelem-angol szakos középiskolai tanár diplomát (1992), majd a Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Karán közgazdasági másoddiplomát (2001). 2008-ban gazdálkodás- és szervezéstudományból summa cum laude minősítéssel doktorált a Szent István Egyetemen. Doktori értekezésének címe: Hatékony belső irányítási rendszer kialakításának lehetőségei a tradicionális magyar egyetemeken.

2002 óta főállású egyetemi oktató. Jelenleg a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézetének főiskolai docense. Oktatott tantárgyai a vezetés-szervezés és a gazdaságtan tudományterületekhez kapcsolódnak (vezetési ismeretek, projektmenedzsment, nonprofit menedzsment, vállalkozási ismeretek, médiagazdaságtan, kultúragazdaságtan, a humántőke gazdaságtana).

Tudományos pályája kezdete óta felsőoktatás-kutatással foglalkozik. Több mint 80 publikációja jelent meg, melyek fele angol nyelvű. A *Taylor gazdálkodás- és szervezéstudományi folyóirat* főszerkesztő helyettese, a *Taylor vezetéstudományi konferenciasorozat* szervező-bizottságának elnöke.